## نموذج ترخيص

أنا الطالب : محمد أكرم يوسف حمدان أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

تطوير معايير الجودة لبرامج الدبلوم المهني في التربية الخاصة معدة انطلاقاً من البرامج في الأردن.

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: محمد أكرم حمدان

التوقيع:

التاريخ: ٢٤/٦/٢٠١٤م

# تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومدى انطباقها على البرامج في الأردن

إعداد

محمد أكرم يوسف حمدان

المشرف

الأستاذ الدكتور ابراهيم عبدالله الزريقات

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية



تموز، ٢٠١٤

## قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها:" **تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومدى انطباقها على البرامج في الأردن**"، وأجيزت بتاريخ ١٦/٧/٢٠١٤م.

| أعضاء لجنة المناقشة | التوقيع |
| --- | --- |
| الدكتور إبراهيم عبدالله الزريقات، مشرفاً<br>أستاذ- التربية الخاصة | .................. |
| الدكتور جميل محمود الصمادي، عضواً<br>أستاذ مشارك- التربية الخاصة | .................. |
| الدكتور محمد عبد الفتاح الجابري، عضواً<br>أستاذ مشارك- التربية الخاصة | .................. |
| الدكتور سليم عودة الزبون، عضواً خارجياً<br>أستاذ مشارك- إرشاد (جامعة العلوم الإسلامية) | .................. |

# إهداء

تتنافس العبارات بداخلي حاملة معها معانٍ جميلة معبرة عن مكنون ذاتها لأهديها

إلى من يستحقها بهذا العمل المتواضع

فأهديها....

إلى من علمني ماذا أكون وكيف أكون...إلى من علمني معنى الحياة...وكيف يُصنع

النجاح...إلى من زرع الثقة والأمل والطموح في حياتي...إلى قدوتي...

(أبي)

إلى من عشت في جنباتها ثلاثون عاما ترعاني بحنانها...وتُحضر لي من

طعامها...ومن أسبح في بحر حنانها عندما تكسوني الهموم لتخف من آلامي...إلى

من عانت الصعاب وصبرت وتحملت لأجل أن أكون وأصل إلى مُرادي...

(أمي)...

إلى سندي وعزوتي وصحب حياتي... (أخوتي).

إلى أساتذتي الأفاضل الذين مررت بهم خلال مراحل دراستي، والذين لم يبخلوا علي

بعلمهم ومعرفتهم شيئا...وإلى كل من علمني حرفا وكلمة ومعنى وعبرة في هذه

الحياة....

إلى جامعتي التي عشت بين كنفاتها عِقدا من الزمن، الجامعة الأم، جامعتي التي

تحمل باسمها العريق كل معانِ التميز في العلم والمعرفة... (الجامعة الأردنية).

إلى من نعمل لأجلهم ومن يستحقون منا كل التقدير والاحترام...

(الأفراد ذوي الإعاقة وأسرهم)....

# الشكر والتقدير

يقول تعالى في كتابه الحكيم: {رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين}.[الاحقاف/١٥]. فالحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين نبينا وقدوتنا ومعلمنا، مخرج الناس من الظلمات إلى النور، محمد بن عبد الله صلوات الله وسلامه عليه، والسلام على آل بيته الطاهرين وصحابته الغر الميامين ومن اتبعه إلى يوم الدين وبعد ،،،

ويقول تعالى أيضا: {ولئن شكرتم لأزيدنكم} [ابراهيم/٧]. فالشكر أولا لله صاحب الفضل والنعم والعطايا، خالقنا ورازقنا وواهبنا العقل والعلم، على ما وفقني به وعلى ما منحني به من عزيمة وقوة في انجاز هذا العمل.

كما أنه من لا يشكر الناس لا يشكر الله، فإنه يطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من دعمني وقدم يد العون لي في إنجاز هذا العمل. فالشكر موصول إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور إبراهيم الزريقات الذي تشرف بالموافقة على الإشراف على هذه الأطروحة، ووقوفه جانبي لحظة بلحظة لإنجازها بداية منذ منحنه الثقة الكبيرة لي في اختيار الموضوع حتى ما وصل عليه، والذي لم يبخل علي من علمه وخبراته العظيمة ووقته الثمين ونصائحه الجوهرية، فلك الشكر والمحبة والتقدير له.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر وعزيز الامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور جميل الصمادي، والدكتور محمد الجابري، والدكتور سليم الزبون، على تفضلهم الكريم بمناقشة هذه الأطروحة، وعلى وقتهم الثمين لقراءة محتوياتها، وعلى ما أبدوه من ملاحظات علمية قيمة والتي أسهمت في إثراء وتعزيز نوعية هذا العمل.

وأثني الشكر مجددا إلى من تنحني له الكلمات وتنتهي كل الأوراق وكل بقعات الحبر بوصفه....معلمي وقدوتي وسندي البروفسور جميل الصمادي، الذي يُستحق أن يحفر اسمه على قالب من ذهب، وأن يُمنح شخصه الكريم مرتبة الشرف في العلم والحكمة والإنسانية والأخلاق، فالشكر له على ما قدمه لي من علم ودعم، وما منحني به من ثقة وأمل، منذ بداية مسيرتي العلمية في برنامج الدكتوراه حتى النقطة الأخيرة من السطر الأخير في هذا العمل، فأسأل الله أن يحفظه ويبارك فيه وفي علمه ويديم عزه وجاهه.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي الأفاضل، الأستاذ الدكتور جمال الخطيب، والأستاذ الدكتور فاروق الروسان، والدكتور رائد الشيخ ذيب، وجميع أساتذة التربية الخاصة في الجامعة الأردنية، على ما قدموه لي من معلومات وخبرات عظيمة يُشهد لها بالقيمة والتميز في العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة.

والشكر إلى كل من ساهم معي في انجاز وتطبيق هذا العمل من أساتذة ومشرفين ميدانين في التربية الخاصة في الجامعات الأردنية.

**الباحث**

**محمد أكرم يوسف حمدان**

# قائمة المحتويات

# قائمة الجداول

# قائمة الملحقات

# تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومدى انطباقها على البرامج في الأردن

**إعداد**

**محمد أكرم يوسف حمدان**

**المشرف**

**الأستاذ الدكتور إبراهيم عبدالله الزريقات**

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وتحديد مدى انطباقها على البرامج في الأردن. وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٤) برنامجا من برامج الإعداد في التربية الخاصة، (٧ برامج حكومية و٧ خاصة)، موزعة توزيعا جغرافيا لأقاليم المملكة الثلاثة (الشمال والوسط والجنوب).

ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بتطوير أداة على شكل مقياس لمعايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس، تكون من (١٠٢) مؤشرا، موزعة على (٩) أبعاد رئيسية، وقد تُوصل إلى دلالات صدق للمقياس.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة انطباق معايير الجودة على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة كانت متوسطة على الدرجة الكلية بمتوسط بلغ (١,٧١)، وقد أظهر بعد واحد "خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي" درجة انطباق مرتفعة بمتوسط بلغ (٢,٤١)، في حين أظهر بعدان اثنان درجة انطباق منخفضة وهما "الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة" بمتوسط بلغ (١,١٨)، وبعد " التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين" بمتوسط بلغ (١,١٦)، كما أظهرت النتائج درجات انطباق متوسطة لباقي الأبعاد الستة الأخرى.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥) في معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تعزى لنظام البرنامج في جميع الأبعاد الرئيسية وفي الدرجة الكلية للمقياس، حيث جاءت الفروق لصالح نظام البرامج الحكومية.

كما أظهرت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) تعزى لموقع البرنامج في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح الوسط والجنوب.

وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات كان أهمها ضرورة تحسين ,واقع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في الأردن وضرورة إجراء تقييم وتحليل مستمر لواقعها، والتركيز على قضايا مهمة كقضية الدمج والممارسات الأخلاقية والمهنية وغيرها.

# الفصل الأول

# مشكلة الدراسة وأهميتها

# الفصل الأول

## مشكلة الدراسة وأهميتها

يُعد ميدان التربية الخاصة أحد الميادين التي طرحت نفسها بقوة في النظم التربوية في الآونة الأخيرة، حتى أصبح منظومة تربوية تسير وفق قوانين وتشريعات خاصة شُرعت لتقديم الخدمات التعليمية للأفراد ذوي الإعاقة، كما أصبح نظاما مكملا للنظام التربوي العام ومساندا له. وقد شهد الميدان وخلال العقود الثلاث الماضية تطورا واسعا ومتسارعا في العديد من القضايا المرتبطة، حيث حدثت هذه التطورات انطلاقا من الجهود التي بذلها الباحثون والاختصاصيون في مجال التربية الخاصة وتطور حركة الإصلاح التربوي والتجديد في التربية الخاصة والتربية العادية، إضافة إلى زيادة الوعي المجتمعي والتقدم الحضاري فيما يتعلق بتعليم وتأهيل الأفراد ذوي الإعاقة.

وقد كانت أبرز التطورات التي شهدها الميدان، تلك التي حصلت في صدور القوانين والتشريعات ذات العلاقة بالأفراد ذوي الإعاقة، والتطور في برامج ومناهج التربية الخاصة والقياس والتشخيص، وإنشاء المدارس والمراكز والجمعيات التي تعنى بالأفراد ذوي الإعاقة وأسرهم، والانجازات التي حُققت على صعيد البحث العلمي، وحركة الدمج والدمج الشامل، وإصدار الكتب والمجلات العلمية في التربية الخاصة والإعاقة، والتطور في مجال التكنولوجيا.

إضافة إلى التطورات التي حصلت في إنشاء أقسام التربية الخاصة في الجامعات والكليات التي تُعنى بتقديم برامج في التربية الخاصة لإعداد وتأهيل المعلمين للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، حيث جاءت هذه التطورات بداية عام ١٩٠٤ عند فصل التربية الخاصة عن التربية العادية وانبثاق الهوية المهنية لها والتي جاءت تلبية لتحقيق حاجات خاصة لمجموعة من الأفراد الذين لا يستجيبون لأنظمة التعليم العادي (Osgood, 1999). فقد سعت عديد من دول العالم المتقدم وعلى رأسها أميركا وكندا وبريطانيا والسويد وغيرها إلى إنشاء أقسام لها في التربية الخاصة، وقد أخذت بالاستمرار والزيادة خلال السنوات الثلاثين الماضية، حيث سعت هذه الدول إلى إنشاء تلك البرامج والأقسام إدراكا منها لحاجات سوق العمل للخريجين المؤهلين والذين يتمتعون بخبرات وكفاءات للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، وانسجاما مع صدور القوانين والتشريعات التي نادت بضرورة إعداد معلمي التربية الخاصة المؤهلين لتلبية حاجات الأفراد ذوي الإعاقة، والزيادة في أعداد هؤلاء الأفراد الذين لم يحصلوا على خدمات

التعليم والتدريب الجيد والمتخصص. ولم يعد الأمر كافيا إلى هذا الأمر، فقد سعت عددا من الدول من خلال مجالسها وهيئاتها ومؤسساتها إلى وضع وتطوير معايير لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة، إذ تعد هذه المعايير احد محكات المحاسبة والمساءلة لتلك البرامج، وتساعد في عملية تقييم عملها وجودتها وفاعليتها وفق ممارسات علمية وعملية ومبادئ وتوجهات النظم التعليمية الحديثة لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة.

ومهما يكن من أمر، فقد حقق الأردن انجازات متقدمة في ميدان التربية الخاصة، إذ يُعد من الدول السباقة على المستوى الوطني في هذا الميدان، ويؤكد ذلك اعتراف الأمم المتحدة بريادة المملكة الأردنية الهاشمية في مجال الإعاقة، حتى حصلت على جائزة روزفلت للتميز عام ٢٠٠٥ (www.hcd.gov.jo). وقد حقق الأردن أيضا العديد من الإنجازات في ذلك الميدان، ولاسيما على صعيد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على مستوى الجامعات والكليات، إذ قطع شوطا كبيرا في هذا المجال، إذ بدأت هذه البرامج ظهورها بداية عقد الثمانينات من القرن الماضي، وقد أخذت بالاستمرار والزيادة في السنوات القلية الماضية، تطرح برامجها على مستويات مختلفة ضمن برامج الدبلوم المتوسط في التربية الخاصة التي تقدم في الكليات المتوسطة، وبرنامج البكالوريوس، وبرنامج الدراسات العليا(الماجستير والدكتوراه)، وبرنامج الدبلوم العالي في صعوبات التعلم، تقدم هذه البرامج في كليات وجامعات حكومية وخاصة معترف بها دَوليا، حظيت بسمعة مرموقة، حتى أصبحت تستقطب أعدادا كبيرة من الطلبة من الدول المجاورة لتخريج الكفاءات.

لكن وعلى الرغم من الإنجازات التي حققتها العديد من الدول ومن ضمنها الأردن في مجال برامج إعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة، إلا أن ثمة قصور يكتنف هذه البرامج، حيث أنه في حالات كثيرة لا تعمل وفق معايير اعتماد جيدة كالتالي تم تطويريها من قبل مجلس الأطفال ذوي الإعاقة (Council of Exceptional Children- CEC)، ولا تخضع لمساءلة تذكر، إذ أنه عندما لا يعمل البرنامج دون اعتماد مهني، فلا يوجد ما يضمن أن الطلبة يحصلون على المعرفة والمهارات اللازمة لمهنتهم (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٧).

ولما كانت هذه البرامج لا تعمل وفق معايير اعتماد تركز على مخرجات قابلة للقيـــاس في تحسين أداء المعلمين المرشحين في تلك البرامج، فقد وجهت لها الانتقادات مؤخرا، لا بل أن البعض قلل وشكك في جدواها وبمدى علاقتها بالميدان، كذلك مدى مواكبتهـــا للتطـــورات والتغيرات الحاصلة في النظم التربوية الحديثة، حيث أشارت دراســـات حديثـــة أن خريجـــي

التربية الخاصة والعاملين في الميدان عبروا عن عدم رضاهم عن محتوى برامج تدريبهم في مرحلة ما قبل الخدمة، وأن ثمة فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق لتلك البرامج، وبالتالي فهي لا تشكل ضمانة لممارسة مهنة التعليم بنجـاح (الخطيـب، ٢٠١٢; خـصاونة، أبوشـعيرة وغباري، ٢٠١٠).

وعلى المستوى العالمي يؤكد آدمز (Adams, 2004)، أن نتائج الأبحاث التي درست قضايا برامج إعداد معلمي التربية الخاصة أشارت أن معلمي التربية الخاصة في السنة الأولى من عملهم بعد التخرج يواجهون العديد من التعقيدات نتيجة النقص الواضح في برامج إعدادهم سواء على مستوى الجامعة أم برامج التطور المهني أثناء الخدمة، إذ أن ثمة نقصا في الإعداد الكافي في هذه البرامج، الأمر الذي يؤدي إلى تركهم لعملهم مبكرا. ويؤكد ذلك ما أشارت إليه الزبون (٢٠١٣)، حيث أن هؤلاء المعلمين ونتيجة هذا النقص في برامج إعدادهم، يواجهون تحديات متنوعة، سواء فيما يتعلق بالتدريس أم معرفة وتحديد الأدوار والمسؤوليات ومعرفة بيئة التعلم والمناهج وغيرها. وكما وضع كارلسون ولي وسكرول Carlson, Lee & Scrollنقلا عن (Fall, 2008)، أنموذجا لجودة المعلم يستخدم كخطوة أولية في تحديد ما يجب أن يكون عليه من مؤشرات مهمة لنوعية وجودة معلمي التربية الخاصة، إلا أن نتائج الأبحاث المختلفة أشارت إلى أن العديد من معلمي التربية الخاصة تنقصهم مؤشرات الاعتماد الأساسية لتخصصهم.

إن العديد من برامج الإعداد في التربية الخاصة قبل الخدمة تتصف بأنها لا تلبي معايير المعلم المؤهل بدرجة عالية (HQT; High Qualified Teacher).(Banks, 2012)حيث أدى الأمر إلى النظر إليها أنها غامضة في طبيعتها، وأنها عاجزة عن القيام بدورها في تلبية احتياجات المعلم وتلبية احتياجات المؤسسة التعليمية، حيث أن الجانب التطبيقي لم يأخذ مكانه في تنمية كفايات ومهارات المعلم، إضافة أن هذه البرامج يوفر لها الإمكانيات المادية، إلا أنها لا تُستثمر بصورة جيدة في تحقيق أهدافها بشكل جيد، مما يجعل الإنفاق هدرا تعليميا وليس استثمارا تدريبيا دون عائد ومنتج فعال (بخش، ٢٠٠٩ ;Mazin, 2011).

إن كفايات المعلم تشكل أحد أعمدة الجودة والنوعية، وهي المتغير النشط في معادلة الإنجاز الأكاديمي، وإدراكا من أن إصلاح ونجاح النظام التعليمي على مستوى المدارس يعتمد على إصلاح ونجاح المعلم المؤهل والكفوء، فإنه لا بد أن تتكاثف الجهود وتتضاعف من اجل

إعداده وفق الأسس العلمية والنظريات التربوية والنفسية والمعايير المتفق عليها في إعداد المعلم المؤهل (عبد الموجود والمغربي، ٢٠٠٥).

وثمة مطلب من الباحثين في تحديد الفروق التي تقوم عليها برامج إعداد المعلمين سواء في التربية الخاصة أم التربية العادية، من خلال تحديد المعرفة والممارسات التي تحقق معايير جودة المعلمين المؤهلين، حيث أنه في التربية الخاصة لا توجد دراسات بحثت العناصر المحددة لتلك البرامج والتي تعود بالفائدة على مخرجات معلمي التربية الخاصة، وبالتالي تنعكس وبشكل واضح على مخرجات أداء وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة في المستقبل، لذا فعلى الباحثين إجراء الأبحاث التي تفحص وتقيس هذه العناصر المهمة (Banks, 2012; Adams, 2004).

كما أن على الأبحاث المستقبلية إجراء دراسة مقارنة والبحث عن خصائص برامج إعداد المعلمين بما فيهم معلمي التربية الخاصة، حيث أن هذه الأبحاث ذات أهمية تذكر لتحديد السياسات والقرارات التي يجب أن تنطوي عليها تلك البرامج، وبالتالي فإنه يمكن الاستفادة من نتائجها في تحديد ما هو بحاجة إليه لإعداد المعلمين ذوي الجودة والنوعية، كذلك فإن ثمة حاجة إلى معايير يمكن استخدامها لتحديد فاعلية برامج إعداد هؤلاء المعلمين، بحيث تكون هذه المعايير صادقة وموثقة وتقيس الحد الأدنى من متطلبات إعداد المعلمين الجيدين (Brownell, Ross, Colo’n & MacCallum, 2003). وهذا ما ستحاول الدراسة الحالية تحقيقه.

وبالتالي فحتى تتحقق ضمانة وفاعلية برامج الإعداد في التربية الخاصة التي تقدم في الجامعات الأردنية، فإن ثمة حاجة ملحة لإعادة النظر في عملها، وإحدى الجوانب الأساسية التي يجب النظر إليها والعمل عليها أولا وبحسب وجهة نظر وقراءة وتقييم الباحث، هو وضع معايير ومؤشرات لها، وذلك نظرا لعدم وجود دراسات مباشرة ذات علاقة وخصوصا في الوطن العربي والأردن على وجه التحديد، وعلى اعتبار أن هذا الموضوع يمثل قضية من القضايا والتوجهات المعاصرة في برامج إعداد المعلمين ومنهم معلمي التربية الخاصة، وموضوع يؤرق هم الباحثين ومطلب مؤسسات التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين كمدخل للوصول إلى معايير التميز مستقبلا، وعلى افتراض أيضا أن وضع هذه المعايير والمؤشرات يساعد كموجهات لعمل تلك البرامج وتحديد مسارها، ومحكات لضبط نظامها وممارستها وخاصة في المحتوى والكفايات التدريسية التي يجب أن يكتسبها الطلبة المعلمين في التربية الخاصة، ولتكون أداة لتقييم وتشخيص جوانب القصور فيها ومن ثم تطويرها،

وأخيرا كطريقة لمواكبة التغيرات الحاصلة في مجال الإعاقة، الأمر الذي يساعد تلك البرامج في إعداد المعلمين القادرين والفاعلين في العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، والقادرين على مواجهة التحديات التي تواجههم في العمل مع تلك الفئة من الأفراد، وبالتالي يخلق الرضا والنظرة الإيجابية نحو تلك البرامج، ليس فقط من قبل المعلمين الخريجين ولكن أيضا من قبل أعضاء هيئة التدريس والمؤسسات العاملة في مجال الإعاقة والتي تستقطب العاملين فيها، وأسر الأفراد ذوي الإعاقات، والدول المجاورة وغيرهم.

مما سبق ونظرا للقصور الملاحظ في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة والانتقادات التي وجهت لها، كذلك عدم وجود معايير ومؤشرات واضحة لهذه البرامج في الأردن، والتي يمكن أن تفيد في تحديد جوانب القوة والضعف فيها، وتكون بمثابة موجهات لعملها، فإن الدراسة الحالية تحاول تحديد هذه المعايير والمؤشرات من خلال تحديد الكفايات والمهارات التي يجب أن تركز عليها في إعداد معلمي التربية الخاصة، كذلك تحديد خصائص أعضاء هيئة التدريس في تلك البرامج، ومن ثم تحديد مدى انطباقها عليها.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من الملاحظ أن ثمة ازدياد في الطلب على برامج الإعداد في التربية الخاصة لمرحلة البكالوريوس في الأردن خلال العقدين السابقين، حيث سعت العديد من الجامعات الحكومية منها والخاصة إلى تأسيس أقسام لها في التربية الخاصة تقوم على إعداد معلمي واختصاصي التربية الخاصة ذوي كفاءة على المستوى المعرفي والعملي. وقد أصبح يُتوقع منها أن تعمل على ضمان جودة التعليم وجودة برامجها مع الطلبة المعلمين المرشحين فيها والذين سيمارسون عملهم مع الأفراد ذوي الإعاقة وخصوصا في عصر أصبح التغير المستمر سمة من سماته. ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

**ما معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس وما مدى انطباق هذه المعايير على البرامج في الأردن؟**

وبالتالي فإن الدراسة الحالية حاولت الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:-

١. ما مدى انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس على البرامج في الأردن؟.

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=0.05) في درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس تعزى لمتغير نظام البرنامج (حكومي وخاص).

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=0.05) في درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس تعزى لمتغير موقع البرنامج (شمال، وسط، وجنوب).

**أهداف الدراسة:**

١. تحديد معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس، بناء على أفضل الممارسات والتوجهات الحديثة في إعدادهم وفي ضوء المعايير المفترضة فيها.

٢. بناء أداة قياسية لتحديد الدرجة التي تمثل مدى انطباق معايير الجودة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس.

٣. قياس ووصف درجة انطباق معايير الجودة على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس.

٤. تحديد نقاط قوة وضعف برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس في ضوء معايير الجودة لبرامج إعداد هؤلاء المعلمين على مستوى الجامعة.

٥. اقتراح التوصيات العلمية والعملية لأصحاب القرار وواضعي برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لتحسين جودة هذه البرامج ومعالجة نقاط الضعف فيها.

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة في الجانبين النظري والعملي، أما الجانب النظري فهي تفيد فيما يلي:

١. أنها تتناول قضية مهمة تركز على تحديد أفضل الممارسات والمعايير المتفق عليها في جودة واعتماد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المستوى الأكاديمي في الجامعات الأردنية، والتي تلبي التغيرات والتحولات الراهنة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وبرامج إعداد معلميهم، وبالتالي يمكن الاستفادة منها كموجهات لتلك البرامج لتنفيذها.

٢. أنها تقدم معلومات دقيقة كونها ستبنى على أسس البحث العلمي، والتي ستساعد على رفد الأدب السابق، بالإضافة إلى سد النقص في المكتبات العربية حول برامج إعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة على المستوى الأكاديمي.

**٣.** أنها تستطلع العديد من برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في الجامعات الرسمية وغير الرسمية في الأردن، وبالتالي تزود معرفة عامة حول معايير وممارسات تلك البرامج، يمكن أن يستفيد منها أصحاب القرار والطلبة الذين يخططون ويفكرون الالتحاق بتلك البرامج مستقبلا من خلال التحقق من مدى جودتها ونوعيتها.

**٤.** أنها تفيد أصحاب القرار وخصوصا أعضاء هيئة التدريس والمشرفين في أقسام التربية الخاصة الالتزام بها وتضمينها ضمن خططهم الدراسية.

**وفي الجانب العملي:**

١. توفر معاييراً لجودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة على المستوى الجامعي لمرحلة البكالوريوس.

٢. بناء أداة نموذجية بالرجوع إلى الأدب السابق المتعلق بمعايير إعداد معلمي التربية الخاصة وكفاياتهم المهنية، في ضوء التطورات والتحولات الراهنة، حيث تُعد الأداة أمرا ضروريا لتحديد نقاط الضعف والقوى في تلك البرامج بهدف بنائها بصورة مثالية تواكب تلك التطورات والتحولات في ميدان التربية الخاصة.

٣. تفيد الباحثين في التربية الخاصة في الدول الأخرى لإجراء أبحاث ودراسات مماثلة لتقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وفق معايير الجودة.

## مبررات الدراسة:

١. قلة الدراسات العربية والمحلية في رأي الباحث والتي تناولت موضوع معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس وتحديد مدى انطباقها على البرامج.

٢. الحاجة إلى أداة نموذجية تساعد أصحاب القرار في مؤسسات التعليم العالي في أقسام التربية الخاصة من رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس والمشرفين تخدمهم في اتخاذ السياسات التربوية الحديثة المتعلقة بالتدريس، كذلك تطوير الخطط الدراسية لطلبة البكالوريوس في التربية الخاصة بما يتلاءم والتطورات والتحولات في ميدان التربية الخاصة.

٣. التغيرات والتحولات الاجتماعية الراهنة والإصلاحات في ميدان التربية الخاصة، الأمر الذي يتطلب النظر في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، وإعادة هيكلتها بما يتلاءم مع تلك التغيرات والإصلاحات.

٤. حاجة سوق العمل إلى معلمي تربية خاصة يتمتعون بكفايات مهنية ذات جودة تلبي التطورات والتغيرات والإصلاحات في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة.

٥. تأكيد الأدب السابق على القصور في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لمرحلة البكالوريوس وبالتالي الحاجة إلى وضع معايير جودة لتلك البرامج.

## المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

- **معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة** (Quality Standards In Special Education Teacher Preparation Programs): هي تلك المؤشرات والموجهات والشروط والمواصفات التي يتوقع توافرها في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس، في ضوء أفضل الممارسات والتطورات والتغيرات والإصلاحات الراهنة في تلك البرامج، والتي تحقق معايير جودة واعتماد تلك البرامج والأهداف المرجوة فيها والتي تمثلها الأداة التي قام الباحث بتطويرها.

- **برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة** (Pre-service Special Education Teachers Preparation Programs): هي البرامج التي تقدم ترخيص شهادات في

التربية الخاصة في المستوى الجامعي لمرحلة البكالوريوس والتي تشمل الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة التي تقدم هذه البرامج.

- **معلمو التربية الخاصة**(Special Education Teachers): هم المعلمون الخريجون في برامج التربية الخاصة في المستوى الجامعي في مرحلة البكالوريوس.

**حدود الدراسة ومحدداتها:**

- اقتصرت هذه الدراسة على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة لمرحلة البكالوريوس التي تقدم في الجامعات الأردنية (الحكومية والخاصة)، وعددها ١٤ جامعة، موزعة شمال ووسط وجنوب المملكة.
- أخيرت كلية عجلون الجامعية كعينة ممثلة لجامعة البلقاء التطبيقية من بين برامج البكالوريوس التي تطرحها في التربية الخاصة والموزعة على كلياتها المتواجدة في مناطق مختلفة من المملكة، وعددها (٣).
- اقتصرت الدراسة على عينة قصديه من طلبة التربية الخاصة في تلك الجامعات والمتوقع تخرجهم (طلبة التدريب الميداني) في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٣-٢٠١٤، والذين أنهوا المتطلبات النظرية في التربية الخاصة، وعلى عينة من أعضاء هيئة التدريس ومشرفي التدريب الميداني في التربية الخاصة من تلك الجامعات.
- تم تطوير معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بحيث تم التركيز على المعايير المتعلقة بمحتوى التدريس وفلسفة البرنامج وأعضاء الهيئة التدريسية.
- اقتصرت الدراسة على تقييم البرامج من خلال وجهة نظر الطلبة المعلمين في برامج الإعداد وأعضاء هيئة التدريس، ولم تستخدم طرق تحقق محددة.

# الفصل الثاني

# الإطار النظري والدراسات السابقة

# الفصل الثاني

# الإطار النظري والدراسات السابقة

## مقدمة:

يعد القرن الواحد والعشرين مرحلة انتقالية في العديد من القضايا المختلفة، وقد أصبح التطور والتقدم والسرعة هاجم العالم في هذا القرن للوصول إلى التميز والرقي، والدخول في مرحلة أصبح التنافس فيه قوة تمنح الدولة هيبتها ومكانتها، ومما لا شك فيه فإن النظم التربوية وما يتعلق بها من قضايا وتوجهات سواء في التربية العادية أم التربية الخاصة، هي واحدة من القضايا الأساسية المهمة التي شغلت هم الباحثين، حتى احتلت مركز الصدارة بهدف تحسين واقع تلك النظم والرقي والنهوض بها وفقا لما تتطلبه التغيرات والتحولات الحاصلة.

إن العالم اليوم يشهد العديد من الإنجازات والتطورات والتغيرات في كافة الصعد والميادين، ومنها النظم التربوية، فلما كانت التربية هي الأداة التي تبني الإنسان القادر على التعامل مع معطيات وتحديات الألفية الثالثة، فقد احتلت مسألة التطوير التربوي والإصلاح المؤسسي مركز الصدارة لدى الباحثين والتربويين حتى أصبحت ضمن أولوياتهم، ولما كان الإصلاح التربوي أيضا يتطلب إحداث التطور والإصلاح في الواقع التعليمي في جوانبه كافة، فإن الاهتمام الأكبر ينصب على المعلم باعتباره أحد المداخل الأساسية للعملية التعليمية، وبالتالي فإن مسألة التطوير التربوي يجب أن ينصب عليه بشكل أكبر والتحسين المستمر لكافة جوانب نظام إعداده، وذلك لإعداده إعدادا جيدا بحيث يكون قادرا على النهوض بالرسالة التربوية المنوطة إليه، لذلك فإن نجاح العملية التعليمية وبلوغ غايتها تتوقف بالدرجة الأولى على نوع ومستوى الإعداد الذي يتلقاه المعلم قبل الخدمة، إضافة إلى نوعية التدريب الذي يتلقاه أثناء الخدمة (كنعان، ٢٠٠٧).

إن على النظم التربوية والمؤسسات ذات العلاقة الدور المهم في إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه وفقا للتطورات والتغيرات الحاصلة في الميادين التربوية، وسواء في التربية العادية أم في التربية الخاصة فثمة أدلة متزايدة على أن أهم متغير مدرسي يؤثر في تعليم الطلبة هو المعلم المؤهل تأهيلا جيدا، والعلاقات قوية ولا يستطيع أحدٌ إنكارها ما بين مهارات وكفايات المعلم وأخلاقياته، وما بين نوعية الخبرات والإنجازات التربوية للطلبة، فالبيانات تشير أن تأهيل المعلم يؤثر مباشرة إما إيجابا أو سلبا على تطور الطلبة ونموهم، وقد ربطت الأبحاث في التربية الخاصة العلاقة بين برامج إعداد معلم التربية الخاصة وتحصيل الطلبة ذوي

الإعاقة، إذ أن تدريب المعلم وإعداده يقود إلى تحقيق مخرجات مرغوبة مع هؤلاء الطلبة، كذلك فالبيانات تشير إلى أن المعلمين الأقل تأهيلا وخبرة أكثر قابلية للتوقف عن العمل من غيرهم (الخطيب والحديدي، ٢٠١٠ ,;Adams, 2004). وبالتالي فإن إعداد معلمي التربية الخاصة وتأهيلهم يجعل ثمة فروقا كبيرة بين هؤلاء المعلمين ليس فقط في كفاءتهم في عملية التدريس وتحسين مستوى الطلبة وإنما أيضا استمرارهم في المهنة (Billingsley, 2003). ونظرا لأهمية هذه المسألة ونتائجها المترتبة، فقد أوصى قانون عدم ترك أي طفل وراء القانون (NCLBA; No Child Left Behind Act) أن يحصل جميع الطلبة بما فيهم ذوي الإعاقة، على معلمين ذوي مؤهلات عالية، الأمر الذي دفع إلى موضوع نوعية المعلم وجودة برامج إعداده إلى أن تبقى في دائرة الضوء (Fall, 2008).

## برامج إعداد معلمي التربية الخاصة

تُعد قضية برامج إعداد معلمي التربية الخاصة أحد أفضل الممارسات التي تخدم في إعداد الكوادر المؤهلة للعمل مع الأطفال والمراهقين من ذوي الإعاقة، وهي أحد أكثر القضايا إلحاحا في قضايا التعليم في القرن الواحد والعشرين، وقد أصبحت من القضايا الجدلية والمواضيع الساخنة والمهمة التي أثارت اهتماما واسعا وكبيرا لدى التربويين والباحثين نتيجة التغيرات والتطورات الحاصلة في ميدان تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة، إضافة إلى النقص الواضح في إعداد معلمي التربية الخاصة المؤهلين تأهيلا جيدا، وبالتالي فإن المساعي الحالية تأخذ بالتوجه والاستجابة لهذا التغير وهذا النقص (الزبون، ٢٠١٣).

إن معلم التربية الخاصة هو أحد محاور العملية التعليمية المهمة في العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، فهو يتولى مهاما كبيرة في تعامله مع تلك الفئة والتي تحتاج إلى جهد ووقت أكبر وطرق وأساليب خاصة في التدريس، وإجراء تكييفات وتعديلات في المناهج والأدوات وطرق التدريس والبيئة، لذا فإن ذلك يتطلب توفر صفات وكفايات وخصائص شخصية ومهنية متميزة وذات نوعية قد لا تتوفر في المعلم العادي، وهذه الصفات والكفايات لن تُحقق إلا من خلال برامج إعداد مميزة وذات جودة تُكسب الطلبة المعلمين المهارات والمعارف والخبرات النظرية والعملية في مساقات متخصصة تُقدم عادة في الكليات والجامعات والمعاهد، وعلى أيدي متخصصين وخبراء في التربية الخاصة ( يحيى، ٢٠١٢).

وعلى الرغم من أن برامج الإعداد التي تقدم في الكليات والجامعات يقع عليها الدور المهم والأساسي في تطوير الكفايات والمعارف للطلبة المعلمين في التربية الخاصة للتعامل مع الأفراد ذوي الإعاقة، إلا أن المطلع على العديد منها، يرى أن واقعها يجعل الانتقال من دور الطالب الجامعي إلى دور المعلم غير سهلا، ذلك أن فروقا كبيرة بين ما تم تدريسه في المساقات وما يتم مواجهته ميدانيا، وبالتالي فإن ذلك ينعكس على الحياة الشخصية والمهنية للمعلم خلال السنة الأولى من العمل في ميدان التربية الخاصة (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٧).

فكما أشار بوك (Bouck, 2005) وماستروبري (Mastropieri,٢٠٠١)، فإن العديد من معلمي التربية الخاصة يعتقدون أنهم ليسو معدين جيدا لمتطلبات عملية التدريس عند انهائهم لمرحلة الدراسة الجامعية، وأن لديهم الحد الأدنى من التفاعل مع الطلبة ذوي الإعاقة، وأن هذه البرامج تحدث فجوة بين ما يكتسبوه في المساقات الجامعية وما يتم على أرض الواقع في الميدان، كذلك فقد أشارت أبحاث إعداد المعلمين أن معلمي السنة الأولى في التربية الخاصة أو التربية العامة على حد سواء يواجهون العديد من التحديات في العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، سواء فيما يتعلق بضبط السلوك الصفي، وإدماج هؤلاء الأفراد في المنهاج العادي، وتلبية الحاجات الفردية لهم، وإجراء التكييفات اللازمة للمنهاج وطرق التدريس والأدوات وبيئات التعلم، والمنهاج، ومنها ما يتعلق بمهارات وكفايات التواصل مع الأسر والتعاون مع المعلمون العاديون والاختصاصيون الآخرون، ومنها ما يتعلق بمعرفة الأدوار والمسؤوليات ومعرفة ماذا وكيف يدرس، وغيرها (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٧). وقد عزت الأبحاث تلك التحديات إلى النقص الواضح في إعداد هؤلاء المعلمين سواء في برامج الجامعة أم برامج أثناء الخدمة، على المهارات والكفايات اللازمة التي تمكنهم من الدخول إلى الميدان، وكما أشار التقرير الذي قدمه مجلس الأطفال ذوي الإعاقة (CEC; Council for exceptional children) فإن ٤ من أصل ١٠ معلمين من معلمي التربية الخاصة يتركون عملهم قبل أن ينهوا سنتهم الخامسة، وقد عزت الأمر إلى أحد الأسباب التي تتعلق بالإعداد غير الكافي والضعف الملحوظ في برامج إعدادهم سواء قبل الخدمة أو أثنائها (Adams, 2004).

لقد أشارت أدبيات التربية الخاصة أن ثمة تحديات كبيرة تكتنف برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، فعلى المستوى العالمي تشير الأدبيات المتعلقة بإعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة أن هذه البرامج غالبا ما تتضمن فكرا تربويا يختلف باختلاف الظروف والتطورات

الحاصلة، وبالتالي فهي لا تواكب تلك التطورات التي تُحدث فروقا في حياة الأفراد ذوي الإعاقة وأسرهم (Billingsely & Cross, 1992).

وفي الوطن العربي، فقد أظهرت المراجعات الأولية لأدبيات إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة سواء قبل الخدمة أم أثناءها كما أشارت لها بخش (٢٠٠٩) إلى ما يلي:

- افتقار برامج إعداد معلمي التربية الخاصة سواء التي تُقدم من قبل مؤسسات التعليم العالي أو التي تقدمها الهيئات والمؤسسات المحلية إلى المتخصصين في مجال الإعداد والتدريب.
- ضعف تلك البرامج في تحديد الاحتياجات التدريبية في التربية الخاصة، مما أضفى عليها صفة الروتينية.
- تبيان التخصصات الأكاديمية لمعلمي التربية الخاصة الأمر الذي يتطلب إعادة تأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة.
- التغير في أدوار معلمي التربية الخاصة وخاصة بعد التغيرات والإصلاحات التي حدثت في التربية الخاصة كظهور حركة الدمج، وضرورة التجديد في مجالات إعداد المعلمين بحيث يركز تدريبهم على الأدوار الاستشارية والداعمة في صفوف ومدارس الدمج بدلا من التركيز على الأدوار التقليدية كالتدريس في الصف الخاص.
- اقتصار التدريب في بيئات ومواقع غير مواقع العمل، كذلك الافتقار إلى التخصصية في التدريب.

إن مراجعة التحديات والمشكلات السابقة التي تمر بها برامج إعداد معلمي التربية الخاصة يتطلب وضع تصورات وحلول واقعية لتحسين وضمان فاعلية عمل تلك البرامج، لذا فكما أشار شقير (٢٠٠٢)، فإن ثمة ضرورة ملحة لتخطيط برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على أساس الاحتياجات الفعلية وتخطيط البرامج التدريبية في ضوء الواقع الفعلي للوضع في مجال تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، وضرورة وضع معايير لاختيار معلم التربية الخاصة الذي يتمتع بخصائص وكفايات مهنية وشخصية تؤدي للنجاح في هذه المهنة. وكما أضاف (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٧) إلى ضرورة تبني معايير مهنية وآليات فعالة لاعتماد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

كذلك ثمة حاجة أيضا إلى إنشاء هيئة محلية أو مجلس قومي لوضع المعايير للممارسات المهنية، ووضع الخطط الدراسية ومواصفات الأدوار والكفايات، وبناء جسور من التعاون بين جميع الأطراف ذات الصلة، كالمؤسسات التي تعنى بتدريب معلمي التربية الخاصة ومؤسسات تعليم الأفراد ذوي الإعاقة والجمعيات والمجالس ذات العلاقة، والتركيز على التدريب المستمر أثناء الخدمة وربطه ببرامج الإعداد قبل الخدمة (جمال الدين، ٢٠٠٢).

أيضا فإن على برامج التعليم العالي التي تعد المعلمين ضرورة مراجعة التغيرات الواسعة والكاملة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وأن تتناول القضايا التي تركز على تأهيل معلمي التربية الخاصة الذين يتمتعون بدرجة عالية من الكفاءة العالية في الموضوعات التي سيدرسونها ويتعاملون معها مع الأفراد ذوي الإعاقة، وبالتالي صياغة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وفقا للتغيرات الحاصلة، وخصوصا التغُير في القوانين وتأثيرها على تعليم الأفراد ذوي الإعاقة كما يحصل في القوانين الأمريكية كقانون عدم ترك أي طفل وراء القانون (NCLB; No Child Left Behind)، كذلك التوقعات التي يجب أن يكون عليها معلمي التربية الخاصة المؤهلين كما أشار إليه قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، وكما أكد قانون عدم ترك أي طفل وراء القانون (NCLB) على ضرورة استخدام البرامج المبنية على أسس علمية وطرق تدريس يحتاج لها معلمو التربية الخاصة، كذلك أن يحصل هؤلاء المعلمون على ترخيص كامل من الولاية كنتيجة لموائمة التشريعات، وان على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة أن تعد الطلبة المرشحين لتدريس الأفراد ذوي الإعاقة في المستويات الابتدائية وحتى الثانوية (Banks, 2012).

إن تحقيق ضمان فاعلية البرامج المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة، وتقليل فرص تسرب معلمي التربية الخاصة، يتطلب تنفيذ برامج إعداد معلمين فاعلة من خلال التركيز على الاحتياجات الأساسية لهم في العمل مع أولئك الأفراد والقضايا الأساسية المرتبطة في إعدادهم، لذلك فإن نجاح برامج إعداد المعلمين وتدريبهم يرتكز على تحديد احتياجاتهم، من خلال التركيز على ما يجب أن يكون عليه مستواهم بعد الإعداد، وما يجب أن يكون من تغيرات في المهارات والكفايات والمعارف والاتجاهات الحديثة (Ludlow, 1998; بخش، ٢٠٠٩). كذلك يجب أن تُنفذ تلك البرامج على المستوى الجامعي أولا بحيث تكون عملية منظمة ومخططة، وثانيا أن تولي أهمية متوازنة ومتساوية تمكنه من إجادة المهارات التي سيقوم بتدريسها وإجادة طرق وأساليب التدريس وغيرها من المهارات (كنعان، ٢٠٠٧).

كذلك ضرورة تنفيذ تلك البرامج من خلال إتباع النظم الثلاثة الآتية:

- المدخلات (Input): وتشمل الفكر والفلسفة التدريبية للبرنامج والأهداف والموارد المادية والبشرية والتجهيزات، والمستهدفون من التدريب...الخ.
- العمليات (Process): وتشمل تعريف الاحتياجات التدريبية وتحديدها وتنفيذها ومتابعتها.
- المخرجات (output): وتشمل تقويم التدريب والمعرفة ومدى تحقق مستوى الأداء الذي يمكن قياسه (بخش، ٢٠٠٩).

إن التغيرات الحاصلة في أدوار المعلم سواء في التربية الخاصة أم التربية العامة والخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها، ترتب عليه وضع سياسات وآليات لإعداده وتدريبه وهي: (كنعان، ٢٠٠٧).

١. إعداد مصفوفة الكفايات اللازمة لإعداده للتمكن من القيام بأدواره التربوية والاجتماعية والإنسانية.
٢. إعداده في الجامعة إعدادا متخصصا وأكثر صلابة.
٣. أن يصبح التدريب المستمر وإعادة التدريب أمرا إلزاميا.
٤. إدخال مواضيع المعلوماتية واستخدام التقنيات التكنولوجية في مناهج إعدادهم.
٥. الحاجة إلى بناء معايير علمية للدخول للمهنة.
٦. اعتماد سلم رتبي لترقية المعلم حسب نموه المهني وعطاءه الوظيفي وتقديم الحوافز المادية. والمعنوية له.
٧. الحاجة إلى بناء تواصل بين الجامعات والمدارس.
٨. الحاجة لجعل المدارس أفضل الأماكن للمعلمين للتعلم والتدريب (Hardman,.McDomell & Welch, 1998)

### إعادة هيكلة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة

لقد أصبح ثمة توجه نحو منحى ما يسمى بإعادة هيكلة برامج إعداد المعلم على نطاق واسع كوسيلة لإعداد معلمي التربية الخاصة والعادية في برامج ما قبل الخدمة لأماكن الدمج، وهذا المنحى يسعى إلى إجراء تغيرات في محتوى المعرفة في تلك البرامج، إضافة إلى المعرفة بتكييف المناهج وطرق التدريس، وتقييم السلوك الوظيفي، ومهارات التعاون، والمعرفة في التكنولوجيا المساعدة، وغيرها.(Strawderman & Lindsey, 1995)

إن التغيرات الجذرية في التربية الخاصة وخاصة تلك التي أجريت في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قد نوقشت من قبل كوفمان (Kauffman) و زيجموند (Zigmond)، حيث دعا الباحثان إلى إعادة بناء وهيكلة التربية الخاصة، وقد حددوا في مقالة لهما كيفية دمج وربط التربية الخاصة مع دراسات الإعاقة، وإعادة بناء ثقافة تدريب معلم التربية الخاصة والتي يمكن أن يكون لها القدرة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، ومن ثم تغيير المخرجات الأكاديمية والحياتية لهم، وبالتالي إعادة اختراع وليس تدمير التربية الخاصة (Routel, 2012).

لقد أجريت في الآونة الأخيرة العديد من المساعي لدى عدد من الدول لتوحيد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة والتربية العادية، بحيث يتم تصميمها بشكل موسع أو ما يسمى بالبرامج الموحدة (Unified)، وتدعى هذه المبادرة بالتحسين (Enhancement)، والتي تشمل إضافة مساقات جديدة أو خبرات ميدانية، ــومراجعة محتوى ومتطلبات المساقات والخبرات المطروحة في المساقات في كل من برامج إعداد معلمي التربية الخاصة والتربية العادية، بحيث يلبي المبادئ التوجيهية والمعايير لكلا من تخصص التربية الخاصة والتربية العادية. وعلى الرغم من أن تلك البرامج ينظر إليها أنها من النماذج المثالية في برامج إعداد المعلمين في القرن الواحد والعشرين، إلا أنها لا تحقق قُبولا واسعا بين الباحثين والتربويين نتيجة العوائق المحتملة في تنفيذها، كالعوائق المالية والوقت الطويل في تنفيذها والمقاومة المؤسسية نحو التغيرات الجذرية في هيكلة كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين (Banks, 2012). ووجود بعض الفروق بين عمل معلمي التربية الخاصة والتربية العادية التي تشكل عوائق لبناء سياسات مشتركة بين تلك البرامج، فمثلا بينما قد يتشارك معلمو التربية الخاصة بنفس متطلبات عمل زملائهم من المعلمين العاديين، إلا أن معلمي التربية الخاصة يتطلب منهم القيام بمهمات أخرى إضافية ومحددة مع الأفراد ذوي الإعاقة (Whitaker, 2001).

## تطور حركة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة

إن فصل تطور إعداد معلمي التربية الخاصة وتأهيلهم عن تطور التربية الخاصة نفسها أمر غير ممكن، حيث انبثقت التربية الخاصة تاريخيا عن عدم قدرة المدارس العادية عن تلبية الاحتياجات الخاصة لبعض الطلبة وبالتالي رفضهم فيها، لذا فقد جاءت الحاجة إلى إعداد معلمين يتمتعون بخصائص مختلفة يمتلكون القدرة والمهارة في تلبية الاحتياجات الخاصة للأفراد ذوي الإعاقة خارج الصفوف العادية، ومع تطور الهوية المهنية لميدان التربية الخاصة فقد تطورت برامج متخصصة لمعلمي التربية الخاصة (Crockett, 2002).

إن المتتبع لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة، يجد أن عملية تدريبهم قد انطلقت بداية في بدائل إقامة دائمة، إلا أن التغيرات والممارسات التربوية والاتجاهات الحديثة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، والتغيرات الحاصلة في الاتجاهات المجتمعية، كل ذلك أدى إلى تغيرات في مفهوم التربية الخاصة وتنظيمها وتفعيلها، وبالتالي أثر على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وبالتالي التغير من التدريب الفردي والمنفصل إلى التدريب على مستوى النظام التعليمي العادي (الزبون، ٢٠١٣).

وقد كانت للجهود التي بذلها المتخصصون في مجال التربية الخاصة أمثال توماس جالوديت (1851- Thomas Galudate1787) وصامويل هاو (Samuel How 1801-1876)، وإدوار سيجين (Edward Seguin 1812-1880)، وإلكسندر بل (Alexandar Bell 1847−1922)، دورا حاسما في تطور ميدان التربية الخاصة وبرامج إعداد المعلمين، حيث قام أؤلئك بتطوير برامج الأطفال ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تطوير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين الذين يعملون في المؤسسات التي تخدم أؤلئك الأفراد، وقد أشارت مارجيت وينزر (Margret Winzer) نقلا عن أوسجود (Osgood, 1999) إلى ثلاثة نماذج أساسية طُورت في تدريب وإعداد معلمي التربية الخاصة وهي:

١. برنامج تدريب في المؤسسات التي تخدم الأفراد ذوي الإعاقة.

٢. برنامج ثنائي يُنفذ جزء منه في مدرسة عادية والجزء الآخر في مؤسسة تخدم الأفراد ذوي الإعاقة.

٣. برامج إعداد متخصصة في التربية الخاصة تُنفذ في الجامعات والكليات.

كما أشارت يحيى (٢٠١٢) إلى أحد النماذج المقترحة لتطوير برامج إعداد المعلمين والتي قدمت من قبل لجنة الموارد البشرية المنبثقة عن الرابطة الدولية للجمعيات الوطنية لذوي الإعاقة العقلية، والذي يتلخص بأربعة مستويات وهي:

- **المستوى الأول:** ويتضمن إعداد المعلم لمدة سنة في كلية مجتمع أو برنامج تدريبي بعد الثانوية، ويركز على إعداد مساعدي المعلمين أو العاملين في مجال رعاية ذوي الإعاقة.
- **المستوى الثاني:** ويتضمن برنامجا لمدة سنتين في كلية او معهد، لإعداد الاختصاصيون في التدريب المهني والفنيون واختصاصيون في العلاج الطبيعي والوظيفي أو التربية الخاصة لفئة محددة.
- **المستوى الثالث:** ويشتمل إعداد المعلمين في برامج البكالوريوس، لإعداد المشرفين واختصاصيو غرفة المصادر أو المعلم المتنقل وغيرها.
- **المستوى الرابع:** ويشمل إعداد اختصاصيون من حملة الدراسات العليا في الماجستير والدكتوراه للعمل في مجال الإدارة والإشراف والتدريب والاستشارة.

وفي عام ١٩٠٤ بدأت حركة الترخيص لمزاولة للعمل في صفوف خاصة مع الأفراد ذوي الإعاقة، حيث بدأ الترخيص بداية للمعلمين العاديين لمساعدتهم وتمكينهم من اكتساب المهارات والمعارف المتخصصة للعمل مع أؤلئك الأفراد، وكانت هذه الحركة بمثابة تحول لظهور حركة الفصل بين التربية الخاصة والتربية العادية، حيث شُكلت الهوية المهنية للتربية الخاصة والمبادئ والمفاهيم التي تستند إليها، وبعدها تزايد الاهتمام والتوسع نحو إنشاء المؤسسات وبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة بطريقة مهنية، تركز على الإعداد الفئوي أو التصنيفي (Osgood, 1999).

ومع تطور حركة تعليم الأفراد ذوي الإعاقة ومجيء برامج التربية الخاصة لاحقا في المدارس العادية، ومع التعديلات التي أجريت على قوانين التربية الخاصة وخاصة تعديلات قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة التي أجريت سنة ١٩٩٧ (IDEA Amendments – 1997) كالتعديلات في مجال التكنولوجيا المساندة وتقييم السلوك الوظيفي والانتقال من المدرسة إلى حياة الرشد، وأنظمة التقييم البديل...الخ، حيث أدت تلك التعديلات والتغيرات إلى قضايا غير متوقعة بخصوص تنفيذ القوانين ضمن المدارس العادية، وقد أثرت مثل هذه القضايا على

النقاش والحديث حول أفضل الممارسات في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العامة على حد سواء في الجامعات والكليات، وبالتالي فإن ثمة تطورا حصل في تلك البرامج لتلبي التوقعات والتغيرات الحاصلة، ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلا، أجبرت الكليات والجامعات وأنظمة المدارس المحلية في تنفيذ موجهات القانون استنادا للتعديلات والمراجعات التي أجريت لتنفيذ برامج إعداد وتدريب المعلمين، وهذا ما يحصل في بعض الدول الأخرى أيضا (Dayton, 1999).

لقد أشارت أدبيات التربية الخاصة إلى ثلاث مراحل مرت بها برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وهي:

– **مرحلة التصنيف الفئوي**(Categorical): وتركز هذه المرحلة على إعداد المعلمين وتأهيلهم في التعامل مع فئة محددة من الإعاقة، وقد ظهرت هذه المرحلة قبل صدور قانون التربية للجميع.

– **مرحلة التصنيف غير الفئوي** (Noncatogorical Approach): تاريخياً، كان إعداد معلمي التربية الخاصة يتم وفقاً لما يعرف بالنموذج التصنيفي، حيث يتخرج المعلم وقد أعد للعمل مع فئة إعاقة دون سواها، أما في الآونة الأخيرة فقد انبثق التوجه نحو التدريب غير التصنيفي والذي يعتمد على طبيعة الخصائص السلوكية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وليس على الفئات التي ينتمون إليها، وتستند برامج الإعداد غير التصنيفية إلى افتراض مفاده أن أوجه الشبه بين فئات الإعاقة المختلفة أكثر من أوجه الاختلاف بينها، وأنه لا حاجة إلى تصنيف الإعاقات إلى فئات مختلفة أو إلى تطوير أساليب تعليمية لكل فئة على حدا (الزبون، ٢٠١٣: خصاونة وآخرون، ٢٠١٠).

– **مرحلة الإعداد التكاملي**(Multicategorical): وتركز هذه البرامج مبدئيا على إعداد معلمين تنطبق عليهم شروط المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة، ويجب أن يتعاونا معا لإتمام عملية نجاح الدمج، ويقصد بالتكامل هو أن يعد كلاهما في برنامج واحد، تتداخل فيها موضوعات التربية الخاصة والتربية العادية، بحيث يدرس معلم التربية العادية مساقا أو مساقين في التربية الخاصة، وتدريب المعلمين العاديين للحصول على شهادة مزدوجة، والتركيز على التعاون والمشاركة في التعليم (الزبون، ٢٠١٣). وقد جاء هذا التوجه من الفلسفة الحديثة التي تتبنى سياسة الدمج، ولتطبيق هذا المبدأ لابد من إعداد معلمي التربية الخاصة على أدوار وأوضاع جديدة، فالاهتمام ينصب على تزويد المعلمين بالمهارات

والقدرات اللازمة في أوضاع تعليمية مختلفة، وهذا الاتجاه يختلف عما كان في السابق، فقد كان في السابق يركز على تدريب معلم التربية الخاصة للعمل في مدارس وصفوف خاصة، أما الآن فأصبح التركيز منصبا على تزويد المعلم بالمهارات والعمل بادوار جديدة في بيئات أقل تقييدا ( يحيى، ٢٠١٢).

وفي الوطن العربي عموما فقد تطورت حركة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في عدد من الدول، كالأردن، والإمارات، والسعودية، والبحرين (القريوتي، السرطاوي، الصمادي، ١٩٩٥)، وقد شهدت لاحقا توسعا وانتشار في عدد من الدول الآخرى، ففي الأردن وعلى وجه الخصوص، فقد تطورت حركة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة منذ بداية ثمانينات القرن الماضي (الروسان، ١٩٩٨)، وقد أخذت بالاستمرار والزيادة في السنوات القلية الماضية، حيث تطرح برامجها على مستويات مختلفة في مراحل البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه، والدبلوم العالي، والدبلوم المتوسط، تقدم في كليات وجامعات حكومية وخاصة مرموقة وذات سمعة جيدة معترف بها دوليا، ومرخصة من وزارة التعليم العالي، حيث يتلقى الطالب المعلم من خلال هذه البرامج مهارات معرفية وعملية متخصصة في التربية الخاصة والإعاقة.

فعلى مستوى البكالوريوس ومستوى الكليات يتلقى الطالب المعلم معارف متعلقة بعدة أنواع من الإعاقات (كالإعاقة العقلية، وصعوبات التعلم، والإعاقات الحسية، والإعاقات الجسمية والصحية...الخ)، وتعديل السلوك، ومناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، والتدخل المبكر، والخدمات المساندة في التربية الخاصة، والوسائل التعليمية في التربية الخاصة...الخ، ومواد أخرى ضمن متطلبات الجامعة والكلية الإجبارية منها والاختيارية تطرحها الجامعة أو الكلية وفق معايير معتمدة من وزارة التعليم العالي ومؤسسة الاعتماد والكليات نفسها، إذ يحصل الطالب المعلم بعد الانتهاء من البرنامج على شهادة متخصصة، تمكنه وتؤهله للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، إما بشكل عام مع فئات مختلفة من الإعاقة، أو بشكل خاص مع فئة محددة، كما يحصل في بعض الكليات والجامعات الأردنية، كالبكالوريوس في صعوبات التعلم التي تطرحه الجامعة العربية المفتوحة، أو دبلوم عالي صعوبات التعلم الذي تطرحه كلية الأميرة ثروت وجامعات أخرى.

والجدول رقم (١) يقدم وصفا سريعا لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس العام في التربية الخاصة والتي طرحت مؤخرا في الجامعات الأردنية.

## الجدول (١)

## برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس والتي طُرحت مؤخرا في الأردن

| الرقم | الجامعة | سنة تأسيس البرنامج | نظام البرنامج | عدد الساعات المعتمدة | المحافظة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الجامعة الأردنية | ١٩٩٢ | حكومي | ١٣٢ ساعة | عمان |
| ٢ | جامعة مؤتة | ١٩٩٨ | حكومي | ١٣٢ ساعة | الكرك |
| ٣ | جامعة البلقاء التطبيقية | | | | |
| | كلية عجلون الجامعية | ٢٠٠٩ | حكومي | ١٣٢ ساعة | عجلون |
| | كلية الأميرة رحمة | – | حكومي | ١٣٢ ساعة | السلط |
| | كلية الملكة علياء | – | حكومي | ١٣٢ ساعة | عمان |
| ٤ | جامعة عمان العربية للدراسات العليا | ٢٠٠٩ | خاص | ١٣٢ ساعة | عمان |
| ٥ | جامعة الحسين بن طلال | ٢٠٠٤ | حكومي | ١٣٢ ساعة | معان |
| ٦ | جامعة الطفيلة التقنية | ٢٠٠٥ | حكومي | ١٣٢ ساعة | الطفيلة |
| ٧ | الجامعة الهاشمية | ٢٠٠٩ | حكومي | ١٣٢ ساعة | الزرقاء |
| ٨ | جامعة العلوم الإسلامية | ٢٠٠٨ | خاص | ١٣٢ ساعة | عمان |
| ٩ | جامعة جدار | ٢٠٠٨ | خاص | ١٣٢ ساعة | إربد |
| ١٠ | جامعة إربد الأهلية | ٢٠٠٧ | خاص | ١٣٢ ساعة | إربد |
| ١١ | جامعة الشرق الأوسط | ٢٠٠٨ | خاص | ١٣٢ ساعة | عمان |
| ١٢ | جامعة عجلون الوطنية | ٢٠١٠ | خاص | ١٣٢ ساعة | عجلون |
| ١٣ | جامعة آل البيت | ٢٠١١ | حكومي | ١٣٢ ساعة | المفرق |
| ١٤ | جامعة عمان الأهلية | ٢٠٠٧ | خاص | ١٣٢ ساعة | عمان |

## خصائص ومحتوى برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الفعالة

إن برامج الإعداد والمساقات المبتدئة في التربية الخاصة تركز على تعريفات الإعاقة والخصائص والأسباب التقليدية المرتبطة بها، إلا أن برامج الإعداد والمساقات المتقدمة تركز غالبا على إعاقة بمفردها، وأسباب الإعاقة المكتشفة حديثا، وموضوعات واستراتيجيات تدريس متخصصة.(Routel, 2012) وعلى الرغم من أن برامج الإعداد تلك تزود المعرفة والمهارات والمعتقدات المتعلقة بالأفراد ذوي الإعاقة، إلا أن التدريب لا يكون مكثفا وواسعا

فيما يتعلق بإعاقات واضطرابات محددة ومواضيع وقضايا مختلفة في الإعاقة، حيث يواجه معلمو التربية الخاصة عددا من التحديات التي تتطلب مهارات مهنية متطورة للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، والتي تتضمن تكييف عملية التدريس وتنفيذ عملية التقييم ومهارات إدارة الصف بالإضافة إلى مهارات متقدمة تتطلب استخدام المهارات الشخصية في التعامل مع المهنيين الآخرين والأسر، كذلك البحث عن الحلول المبتكرة للمشكلات المختلفة، والمعرفة بالمصادر، ومهارات الدفاع عن الأفراد ذوي الإعاقة (Mazin, 2011).

إن من الضروري أن تركز برامج الإعداد في التربية الخاصة على أهمية وضع رؤية واضحة والتركيز الأكبر على الموضوعات المعرفية اللازمة لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة وإعداد المعلم القادر على إظهار المعرفة في تلك الموضوعات، بحيث يتم تأهيل المعلم الذي لديه القدرة والمعرفة حول الموضوعات التدريسية للأفراد ذوي الإعاقة (ماذا يُدرس)، وطرق التدريس (كيف يدرس)، ومن جانب آخر يجب أن تركز على قضايا أكثر أهمية في تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة، فعلى سبيل المثال فإن العديد من برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية عرضت وجهات نظرها فيما يتعلق بتطوير برامجها لتلبي وتتوافق مع المعايير التي وضعها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) وقانون عدم ترك أي طفل وراء القانون( NCLBA) والمتعلقة في الانتقال والتكنولوجيا والدمج وغيرها (Brownell, Ross, Colon & McCallum, 2003).

وقد وصف الأدب الخصائص المهمة التي يجب أن تشملها برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وبرامج إعداد المعلمين العادين، ومنها تطوير مهارات اتخاذ القرار المتعلق بتكييف المناهج وتعديلها، كذلك التركيز على المعرفة والمهارات في مجال التكنولوجيا المساعدة واستراتيجيات الدعم السلوكي، إضافة إلى التركيز في الاستجابة إلى ممارسة الدمج (Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma & Rouse, 2007).

وقد أشار كل براونل وآخرون (Brownell et al, 2003)، إلى الخصائص المهمة والأساسية لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة الفعالة، وقد استند الإطار الذي استخدموه بناء على دراسات كل(Darling Hammond & Koppich)، وهذه الخصائص هي:

١. رؤية متماسكة للبرنامج.

٢. دمج المساقات النظرية مع المعرفة والممارسة التدريبية والتطبيقية.

٣. أن تشتمل هذه البرامج على معايير جودة التدريس.

٤. أن تشتمل على خبرات ميدانية واسعة.

٥. أن تركز على التنوع في الإعداد.

٦. أن تبني صلة وجسور تعاون بين الكليات والأقسام الأخرى.

كما تم مراجعة ٦٤ بحثا من أبحاث برامج الإعداد في التربية الخاصة، نُشرت ما بين الأعوام ١٩٩٠–٢٠٠٣، وقد كشف المراجعة عن وصف خمسة خصائص أساسية لتلك البرامج وهي:

١. صياغة وبناء خبرات ميدانية مكثفة، لكن على الرغم من اعتبار هذا العنصر جزء أساسيا في تلك البرامج إلا أن الكثير من الكليات تقدم فصلا واحدا للتدريب الميداني.

٢. التعاون بين المؤسسات ذات العلاقة ببرامج التربية الخاصة كمؤسسات التعليم العالي المتمثلة بالكليات والجامعات والمدارس والمراكز الخاصة بالإعاقة والهيئات والمجالس الأخرى.

٣. تقييم فاعلية برامج إعداد المعلمين، من خلال تقارير الطلبة المرشحين والملتحقين في البرنامج، ورضا هؤلاء الطلبة عن البرنامج من خلال طرق مباشرة وغير مباشرة، وتقارير المعلمين والمدراء المتعاونين عن أداء الطلبة المتدربين لديهم وغيرها.

٤. التركيز على قضايا الدمج والتنوع الثقافي.

٥. متابعة التوجه الحديث والبنَاء نحو تدريب المعلمين (Avissar, 2005; Hardman et al, 1998).

لقد حددت الأبحاث الحديثة في مجال إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة الخصائص والمجالات والقضايا المفتاحية التالية التي يجب أن تتناولها تلك البرامج وهي:–

١. القضايا القانونية (Legal Issues): إن معرفة قانون التربية الخاصة حاجة مهمة للمعلمين والعاملين مع الأفراد ذوي الإعاقة، حيث أشار الأدب السابق إلى أن معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين والمدراء عموما غير متمكنين بشكل جيد في القضايا

القانونية والمسؤولية، وتنقصهم المعرفة الكافية في تنفيذ موجهات قانون التربية الخاصة.

٢. ضبط السلوك الصفي (Discipline)، حيث تُعد هذه القضية أحد أبرز التحديات التي تشكل تهديدا لعمل معلمي التربية الخاصة المبتدئين، وقد أشارت الدراسات عموما إلى أن برامج الإعداد في الجامعة تزود بعض المعلومات حول إدارة السلوك، وبالتالي فإن حاجة ملحة إلى مهارات إضافية في تلك المسألة، كذلك فقد أصبحت قضية الضبط السلوكي في التربية الخاصة قضية جدلية لدى الباحثين، حتى أجريت تعديلات وتغيرات في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA-1997) الذي أوصى بإجراء تغيرات في الأدوار المهنية كتنفيذ خطط التدخلات السلوكية وتقييم السلوك الوظيفي بمشاركة أفراد آخرين في المدرسة وبالتعاون مع معلم التربية الخاصة، وهذه التعديلات قد تدعوا برامج إعداد المعلمين سواء في التربية الخاصة أم العادية إعادة النظر في برامجها.

٣. الجدولة والتخطيط (Scheduling/planning): إذ أن مهارات التنظيم والتخطيط وإدارة الوقت وجدولة المهام والخدمات الإضافية المساندة هي احد القضايا الأساسية أيضا التي يجب أن يُسلط الضوء عليها في برامج الإعداد في التربية الخاصة على مستوى الجامعة، حيث أن ثمة نقص في تلك البرامج لهذه المسألة.

٤. التقييم (Assessment): تعتبر عملية التقييم عملا إضافيا لمعلمي التربية الخاصة لتحديد مستويات وتطور الأفراد ذوي الإعاقة، وقد ركزت الأدبيات الحديثة في التربية الخاصة على تطوير كفايات المعلم في إجراءات التقييم والتقييم البديل وخصوصا بعد تعديلات قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA-1997).

٥. الخدمات الانتقالية(Transition Services): لقد أصبح من الضروري أن يمتلك معلمو التربية الخاصة وخاصة الذين يؤهلون للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة في المستويات المتوسطة والعليا، الكفايات المتعلقة بالخدمات الانتقالية لمساعدة هؤلاء الأفراد للانتقال إلى حياة الرشد والعمل، وبالتالي فقد أصبحت هذه القضية من القضايا التي تندرج في برامج إعداد الأفراد ذوي الإعاقة، وقد أشارت أدبيات التربية الخاصة أن العديد من الأفراد ذوي الإعاقة لا يحصلون أو يستفيدون من خدمات انتقالية نوعية وذلك بسبب ضعف تركيز برامج إعداد المعلمين على هذه القضية (Adams, 2004).

٦. الدمج ونماذج المصادر (Inclusion/Resource Models): في ظل التطورات والتغيرات الراهنة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة في المدارس العادية، أصبح من الضرورة التركيز على تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العادية على حد سواء على المهارات اللازمة لخدمة هؤلاء الأفراد في صفوف ومدارس الدمج وتحقيق حاجاتهم، ولا بد من ضرورة أن يتم تناول هذه القضية مسبقا من خلال إعداد هؤلاء المعلمين في الجامعات من خلال تزويدهم بالفرص الكافية لممارسة الحد الأقصى الممكن لتحقيق هذه الحاجات. لقد أظهرت نتائج تقييم برامج الإعداد تلك أنها لا تشتمل مساقات تناولت مثل تلك القضايا، كذلك أيضا مهارات الإرشاد والمهارات البين شخصية (Interpersonal Skills) (Mukhopadhyay, Molosiwa & Moswela, 2009).

٧. التنوع والاختلاف (Diversity): يشير المنحى الديمغرافي الحالي إلى أن المعايير الحالية تتطلب القيام بالممارسات المهنية المتعلقة بالتنوع الثقافي واللغوي للأفراد الذين تخدمهم برامج التربية الخاصة، لذا فإن مسألة تطوير معلم التربية الخاصة يجب أن تنصب على هذه القضية المهمة، بحيث أن تُضمن في برامج إعدادهم في الجامعات، كذلك برامج تجنيدهم على مستوى نظام المدرسة المحلي.(Rodriguez, 2005)

٨. العمل الورقي (Paperwork): يعد العمل الورقي مهمة شاملة لمعلمي التربية الخاصة، وعليهم أن يطلعوا على السياسات والمتطلبات المتعلقة بالعمل الورقي، كذلك التركيز على مهارات استخدام الكمبيوتر والتكنولوجيا لإدارة وعمل الخطط التربوية، والتقييم، وأوراق العمل، وتنفيذ وتقييم التدريس، وغيرها، وتعتبر مثل هذه المهارات مقرونة بالمعرفة الدنيا التي عليهم اكتسابها في برامج إعدادهم في الجامعة.

٩. التكنولوجيا المساندة(Assistive Technology): لقد أوصى كبار الباحثون في مجال التكنولوجيا المساندة على ضرورة دمج هذه القضية في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة المستقبلية، وذلك انسجاماً مع متطلبات قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) والتعديلات التي أجريت عليه عام ٢٠٠٤ والتي تطلبت من المعلمين أن يكونوا على وعي بالتكنولوجيا المتوفرة في المجتمع، وأن يحددوا الأدوات التكنولوجية التي تزيد أداء الأفراد ذوي الإعاقة، ومساعدتهم على استخدامها، وتقييم أدائهم عليها، واستخدام التكنولوجيا في التدريس، والتعاون مع مقدمي الخدمات ذات العلاقة في

قرارات توظيف التكنولوجيا مع الأفراد ذوي الإعاقة، كذلك التطورات الحاصلة في مجال التكنولوجيا المساندة وأثرها على حياة هؤلاء الأفراد وخصوصا تعليمهم ودمجهم في المجتمع والمدارس العادي (Laarhoven & Conderman, 2011). لقد أشارت نتائج أبحاث برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة إلى أنها لا تزود بمساقات ومهارات كافية متعلقة بقضية التكنولوجيا المساعدة، وهذا الأمر يستدعي إعادة النظر في تلك البرامج.(Judge & Simms, 2009)

إن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة تتجه في تركيزها على قضايا تربوية أكثر من القضايا التربوية العامة والتي تشتمل طرق التدريس، والتقييم، والخطط التربوية الفردية، ومهارات التعاون، وغيرها، لذا فكما أشار براونل وآخرون (Brownell et al, 2003) أن على الأبحاث المستقبلية البحث في خصائص برامج إعداد هؤلاء المعلمين، حيث أن هذا النوع من الأبحاث مهم لتحديد السياسات والقرارات التي يجب أن تنطوي عليها تلك البرامج، وتحديد ما هو بحاجة إليه لإعداد المعلمين ذوي النوعية والكفاءة

## نماذج برامج الإعداد في التربية الخاصة

إن التغيرات والتطورات الراهنة التي تشهدها الميادين التربوية، وفي ظل تطور حركة دمج الأفراد ذوي الإعاقة في المدارس العادية، كلها شكلت مثار جدل لدى الباحثين والمهتمين في الأوساط التربوية في قضية إعداد المعلم، ففي حين أن أدوار معلم التربية الخاصة والتربية العادية كانت منفصلة في الماضي وتعمل في اتجاهين مختلفين، فالمساعي الحالية تدعو إلى تطوير مجموعة مختلفة من المهارات والمعارف المتناسقة والمشتركة لمعلمي التربية الخاصة والتربية العادية على حد سواء خلافا عما كان سابقا، وبالتالي فإن مسألة التطور والتغير هذه ستنعكس على طبيعة برامج إعداد المعلمين وآلية تقديمها وتنفيذها. ومهما يكن من أمر، فقد شهدت برامج إعداد معلمي التربية الخاصة تنوعا واختلافا في برامجها، فبينما تقدم بعض الجامعات في بعض الدول برامج الإعداد في التربية الخاصة بشكل منفصل، إلا أن البعض الأخرى ألغت برامج التربية الخاصة وتقدم برامج موحدة (Unified)، أو أنها تقدم برامج منفصلة في التربية الخاصة مع بذل الكثير من جهود التعاون بين أعضاء هيئة التدريس في تلك البرامج وأعضاء هيئة التدريس في أقسام برامج التربية العادية كقسم المناهج والتدريس وغيرها.(Mukhopadhyay et al, 2009; Avissar, 2005)

ومن الأمثلة على هذا الأنموذج، فقد قام قسم التعليم في جامعة ألينوي الأمريكية بمبادرة أطلق عليها (ACCEPT) لتحسين برامج إعداد المعلمين المرشحين في التربية الخاصة والتربية العادية، وكانت هذه المبادرة نموذجا لمشروع ممول من مجلس ألينوي للإعاقة، كنموذج مُطور ومبتكر لإعداد المعلمين المرشحين قبل الخدمة لمدارس الدمج، وذلك انطلاقا مع التوجهات الحديثة نحو سياسة الدمج، وقد طُور المشروع بناء على الأدب السابق نحو المعايير المهنية لإعداد المعلمين والمعايير الموصى بها في ولاية ألينوي والتي تركز على تزويد المعلمين المرشحين بالكفايات اللازمة في التعليم التعاوني في أماكن الدمج والخبرات الميدانية في تلك الأماكن، وتطوير خطط الدمج، وأساليب الدعم السلوكي، وتكييف التدريس والتكنولوجيا المساعدة (Laarhoven et al, 2007).

إن عملية تطوير برامج الإعداد التعاوني في التربية الخاصة والتربية العادية تتوقف عادة على أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية للتركيز على ما يجب أن تكون عليه تلك البرامج من قواسم مشتركة أكثر من أن يجعلها مختلفة، إلا أن الرؤى النظرية لدى أعضاء هيئة التدريس وأقسام التربية الخاصة والتربية العادية مختلفة في كثير من الأحيان، وكل منهما يعمل في اتجاه نقيض، وبالتالي يحول دون بناء روابط مشتركة بين تلك البرامج، وعلى الرغم من التنوع والاختلاف في هذه البرامج إلا أنه لا يوجد ما يثبت من الأبحاث حول فوائد نموذج بحد ذاته، فلكل منهما ايجابيات وسلبيات (Hardman et al, 1998; Avissar, 2005).

هذا وتُقسم نماذج برامج إعداد معلمي التربية الخاصة كما أشارت إليها أدبيات إعداد المعلمين إلى:

- **البرامج المنفصلة (Discreet Program)**.
- **البرامج المدمجة (Integrated Program)**.
- **البرامج الموحدة (Unified/Merged Program)**.

**أولا، البرامج المنفصلة:** يقوم هذا النوع من البرامج على إعداد معلمي التربية الخاصة أو التربية العادية بشكل منفصل، يحصل الطالب الخريج فيها على شهادة متخصصة في إحدى التخصصين، ويعمل كل برنامج بشكل منفصل عن الآخر، وتكون العلاقة التعاونية بين البرامج في حدودها الدنيا.

لقد ذكر سايلور (Sailor, 2009)، أن الإعاقات أصبحت ذات يوم جزء من فئات أوسع، تشتمل على إعاقات فرعية كاضطراب طيف التوحد وغيرها، وبناء عليه تم إعداد كتب متخصصة لكل إعاقة وشهادات إعداد معلمي منفصلة في التربية الخاصة كما يحدث في بعض الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول، حيث يتم إعطاء تسميات الإعاقة أهمية خاصة من خلال إعداد المعلمين ومنحهم شهادات تعكس أدوارهم في العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة سواء مع فئة محددة من الإعاقة أم تسميات تعكس التخصص مع مجموعة من الإعاقات كالإعاقات البسيطة أو الإعاقات الشديدة.

وكما أشار أشباي (Ashby, 2012)، أن معلمي التربية الخاصة الحاليين ومعلمي المستقبل يحتاجون إلى معلومات متخصصة في الإعاقة، وهذا يعكس التأكيد على استخدام الانموذج الطبي في التربية الخاصة والذي يركز على التخصص مع فئة محددة من فئات الإعاقة، كما ويؤكد هذا الأنموذج على بناء توقعات على ما يجب أن يكون عليه المعلم الكفء.

وقد أكدت التوصيات التي خرج بها المؤتمر الأول حول التعليم للجميع في مجال دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية والمنعقد في القاهرة عام (٢٠٠٢)، على هذا النوع من البرامج، حيث أشارت التوصيات إلى تصميم برامج الإعداد في التربية الخاصة على نحو يراعي التخصصية والتنوع بحسب احتياجات كل فئة مع التركيز على التدريب في البيئات الدامجة (بخش، ٢٠٠٩).

ومن الأمثلة على هذا الأنموذج، برنامج البكالوريوس في التربية الخاصة التي تقدم في عدد من الدول العربية كالأردن والبحرين والإمارات ومصر وغيرها.

**أما خصائص هذا الأنموذج تتمثل فيما يلي:**

أ- غياب التنسيق بين أقسام التربية الخاصة والتربية العادية، وقد يجرى التنسيق على مستوى المساقات منفردة وليس على مستوى البرنامج ككل، فمثلا قد يزود قسم التربية الخاصة مساقا حول مقدمة في التربية الخاصة أو مساقا في الدمج أو التدريس التعاوني لقسم المناهج والتدريس.

ب-ضعف التعاون بين أعضاء التدريس.

ت-عدم وجود علاقة في عملية تقييم أداء المرشحين.

ث-يزود المرشح بشهادة في إحدى التخصصات.

ج-ضعف مهارات التعاون بين البرامج عن انتقال الطلبة المرشحين للتدريب (Blanton & Pugach, 2007).

**ثانيا، البرامج المدمجة:** وهذا النموذج يقوم على نوع من المشاركة والانخراط والتنسيق بين كلا من برامج الإعداد في التربية الخاصة والتربية العادية، بحيث يعمل الأنموذج على إعادة تصميم محتوى المساقات والخبرات الميدانية، إلا أن كل برنامج يحافظ على هويته، ويمكن للطالب المعلم أن يحصل على شهادة في التربية الخاصة أو التربية العادية أو التخصصين معا، ويقوم هذا النموذج أيضا على تصميم برنامج تدريبي لإعداد معلمي تربية عادية يمتلكون المهارات للعمل مع جميع الطلبة في الصف العادي، ومعلمي تربية خاصة يمتلكون المعرفة في المناهج العادية (Blanton & Pugach, 2007).

ومن الأمثلة على هذا الأنموذج، فقد طورت هيئة كاليفورنيا لاعتماد المعلم التي (The California on Teacher Credentialing) معايير جديدة استجابة لتطور خدمات التربية الخاصة، كذلك انسجاما مع حركة دمج برامج إعداد معلمي التربية الخاصة مع التربية العامة، وقد ركزت الهيئة في توصياتها على ضرورة أن تزود برامج إعداد المعلمين في الكليات والجامعات المرشحين بمساقات وخبرات ميدانية في كل من التربية العادية والتربية الخاصة، كذلك قامت الهيئة في السنوات الأخيرة الماضية بإعادة تصميم سياساتها بخصوص برامج إعداد المعلمين والمهنيين في الكليات والجامعات لتنسجم مع التطورات الراهنة (CCTC, 1996).

### أما خصائص الأنموذج هي:

أ- اعتماد مناهج دراسية وخبرات ميدانية متناسقة ومتداخلة.

ب- التعاون الروتيني بين برامج الإعداد في التربية الخاصة والتربية العادية لموائمة عناصر البرنامج.

ت- يشجع العمل التعاوني بين أعضاء هيئة التدريس ويقلل من التنافسية.

ث- يحصل المرشح على شهادة متخصصة أو شهادتين في كلا التخصصين، ويمكن للطالب المعلم الذي يحصل على شهادة في التربية العادية أو في التربية الخاصة وفقا

لهذا الأنموذج، أن يتابع دراسته ما بعد البكالوريوس في التربية الخاصة وفقا لشروط محددة، كأن يتخصص في الإعاقات الأقل حدوثا على افتراض أن هذا النموذج يزود المهارات والكفايات للعمل مع الإعاقات الأكثر حدوثا.(Blanton & Pugach, 2007)

**ثالثا، البرامج الموحدة:** تقوم هذه البرامج على إعداد معلمي التربية الخاصة والتربية العادية في منهج موحد، بحيث تُدمج المساقات والخبرات الميدانية وتُصمم لتلبية احتياجات جميع الطلبة بما فيهم ذوي الإعاقة، وفي هذا الأنموذج تتعاون كل من برامج الإعداد في التربية الخاصة والتربية العادية على نطاق واسع لتحديد محتوى البرنامج وآلية تخطيطه وتنفيذه، ويكون الطالب المعلم مؤهل للعمل في الصفوف العادية مع جميع الطلبة على حد سواء..(Blanton & Pugach, 2007)

**أما خصائصه فهي:**

أ- اعتماد مناهج وخبرات موحدة منسقة ومشتركة في التربية الخاصة والتربية العادية.

ب- يؤهل الخريج في العمل في كل من الصفوف الخاصة أو الصفوف العادية، وبالتالي إعدادهم على ادوار مشتركة.

ت- يساعد على العمل ضمن روح الفريق والتعاون على نطاق واسع وبشكل روتيني لتطوير معارف وكفايات ذات جودة لجميع المعلمين المرشحين للعمل مع جميع الطلبة.

ث- تقييم أداء المعلمين المرشحين يعكس أهداف مشتركة للبرنامج.

ج- يحصل الخريج على شهادتين معا في التربية الخاصة والتربية العادية.

إن المعايير الجديدة التي طورتها هيئة كاليفورنيا لاعتماد المعلم (The California on Teacher Credentialing) هي أحد الأمثلة التي تنسجم مع هذا النوع من برامج إعداد المعلمين، فقد طالبت هذه المعايير برامج إعداد المعلمين في الكليات والجامعات تزويد المرشحين بمساقات وخبرات ميدانية في كل من التربية العادية والتربية الخاصة .(Blanton & Pugach, 2007)

ومن النماذج والبرامج البديلة الأخرى التي طُورت في إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة ما يلي:

١. إصدار الشهادات البديلة (Alternative Licenses): ويُستخدم هذا الأنموذج في حالات الطوارئ، وتركز على المناطق النائية والبعيدة، كما وتركز أيضا على تزويد المعلم العادي بدورات دراسية وتدريبية مكثفة قد تستمر سنة أو أكثر، ومن ثم منحة إجازة الترخيص في العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة.

٢. أنظمة التوصيل/التدريب المبتكرة (Innovative Delivery Systems): ويُطبق هذا الأنموذج في المناطق الريفية والنائية من خلال قيام المدربين من مشرفي التربية الخاصة أو أعضاء هيئة التدريس في المعاهد بتقديم الدورات والمحاضرات والمؤتمرات وورش العمل التدريبية، أو عن طريق وسائل الإعلام كالتلفاز أو أشرطة الفيديو والهاتف والإنترنت وغيرها (Ludlow, 1998).

كما اقترح ستيتون ومسكولون (Stayton & McCollun 2002)، ثلاثة نماذج قائمة لإعداد المعلمين في الأماكن الدامجة وهي:

١- **نموذج إضافي** (Additional Model): ويركز على تزويد المعلم العادي بمساقات إضافية في التربية الخاصة في برامج ما قبل الخدمة خلال الدراسة، وتزويده ببعض الخبرة الميدانية في ذلك المجال.

٢- **نموذج التسرب** (Infusion): وذلك من خلال دمج محتوى التربية والتربية العامة في نفس المساقات، والتزويد بمجموعة من الخبرات العملية الميدانية المشتركة.

٣- **النموذج الموحد**(Unification): وهو برنامج تدريبي موحد يجمع المعايير الموصى بها في برامج التربية العادية والتربية الخاصة في المناهج الحديثة.

وبناء على عرض النماذج السابقة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تطوير معايير جودة تلك البرامج استنادا إلى الأنموذج غير التصنيفي في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، وذلك استنادا إلى المعايير التي تبنتها المجالس والمنظمات التي قامت بتطوير معايير لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة، إذ أن العديد منها والتي تم الرجوع إليه، أشار إلى معايير عامة في إعداد معلم التربية الخاصة، وبعبارة أخرى،

أن تركز هذه البرامج على تزويد الطلبة المعلمين بكفايات ومهارات عامة في التربية الخاصة وفق الأنموذج غير التصنيفي، ومبرر آخر مهم، هو أن المساعي الحالية في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة في الأردن أصبح يتجه نحو منحى تعليم هؤلاء الأفراد في البيئات الدامجة، لذا لا بد ومن ضرورة أن تركز برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على إعداد هؤلاء المعلمين على الكفايات والمهارات العامة للعمل مع جميع الأفراد ذوي الإعاقة في تلك البيئات.

## مشكلات برامج الإعداد في التربية الخاصة

تركز العديد من برامج إعداد المعلمين في التربية الخاصة على مساقات مختلفة في التربية الخاصة، منها ما هو عام (مثل مدخل إلى التربية الخاصة)، ومنها ما هو خاص (مثل أساليب تدريس الصم، والقياس والتقويم)، إلا أن هذا لا يشكل ضمانة يمكن الاعتماد عليها لممارسة مهنة التعليم بنجاح، فثمة فجوة كبيرة بين النظرية (ما يُدرس) والتطبيق (ما يُمارس)، ولهذا السبب ولغيره تعرضت المؤسسات والبرامج القائمة على تدريب المعلمين قبل الخدمة للانتقاد مؤخراً، بل إن البعض قد شكك في جدواها وبمدى علاقتها بالعمل في الميدان، وقد أشارت دراسات حديثة إلى أن خريجي التربية الخاصة والمعلمين في مراكز ذوي الإعاقات عبروا عن عدم رضاهم عن محتوى برامج التدريب قبل الخدمة وطبيعتها (خصاونة وآخرون، ٢٠١٠).

ومهما يكن من أمر، فقد تعرضت برامج ما قبل الخدمة المقدمة في المؤسسات التعليمية إلى بعض الانتقادات والمشكلات، فقد صنفها بريم (Prehm) نقلا عن يحيى (٢٠١٢)، والخطيب وآخرون (٢٠٠٧)، والخطيب والحديدي (٢٠٠٣)، إلى ثلاث مشكلات وهي:

- المشكلات ذات العلاقة بالمتدربين.
- المشكلات ذات العلاقة بالبرنامج التدريبي.
- المشكلات ذات العلاقة بالمدربين.

١- **المشكلات ذات العلاقة بالمتدربين:** فالسؤال هنا ما المعايير التي ينبغي مراعاتها في اختيار طلبة التربية الخاصة؟ وما أفضل السبل لتحديد هذه الخصائص؟، وهل هذه الخصائص ثابتة أم قابلة للتغيير؟ وإلى أي مدى يمكن تغيرها؟ وكيف؟ وماذا عن الخبرة التدريسية؟.

ومن المشكلات المرتبطة بالمتدربين، الافتقار للخبرة وإلى الحد الأدنى من المعلومات الأساسية حول مواضيع كالبحث التربوي والقياس والإحصاء والنمو وتعديل السلوك واستراتجيات التدريس وغيرها، ويمكن التغلب على هذه المشكلة باختيار معايير لاختيار الطلبة واختيار من لده الاستعداد الشخصي للعمل في هذا المجال.

٢- **المشكلات ذات العلاقة بالبرنامج التدريبي:** البرنامج التدريبي الفعال هو البرنامج الذي يتبنى فلسفة واضحة ويتوخى تحقيق أهداف واضحة، كما يتضمن تحديد الأدوار والوظائف المطلوبة من المعلم، وبالتالي تحديد المعايير والمهارات والقدرات والكفايات التعليمية اللازمة لمعلم التربية الخاصة، وتحديد الأهداف والمواد والوسائل التي تمكنه من تحقيق الأهداف المنشودة وأخيراً تنفيذ البرنامج وتقييمه وتعديله.

**ومن المشكلات المتعلقة:**

- عدم تزويد البرنامج بالمعدات والأدوات الضرورية للتدريب كالوسائل التعليمية والمراجع العلمية والتسهيلات الأخرى.
- عدم تبني فلسفة واضحة للبرنامج وتوخي تحقيق أهداف واضحة.
- عدم عرض البرنامج إلى تقويم موضوعي منظم لتحديد جوانب القصور في عملية إعداد المتدربين.

٣- **المشكلات ذات العلاقة بالمدربين:** ومن المشكلات المتعلقة بها:

- قلة توفر مدربين يتمتعون بخبرة وكفاءة مهنية متميزة ومتخصصة في مجال فئة الإعاقة.
- ضعف في الإشراف والتواصل مع المتدربين، وعدم توفير التدريب الكافي لهم.
- قلة عدد المدربين مقابل الطلبة وعدم توفر الوقت الكافي للتدريب.

## تقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة

تعد عملية التقييم احد العناصر الأساسية لبرامج إعداد المعلمين، فهي بمثابة العملية التي يمكن من خلالها الحكم على فاعلية البرنامج وإجراءاته، إذ أن برامج الإعداد في التربية الخاصة لن تكون ذات قيمة وهامة دون تطوير نظام من التقييم المستمر والتغذية الراجعة والمتابعة لتلك البرامج (الزبون، ٢٠١٣).

لقد أشار الأدب السابق إلى عدد من الطرائق المستخدمة في تقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وهي:

- التقييم السنوي من خلال طريقة المسح من قبل الطلبة الخريجين لتحديد المعارف والمهارات التي اكتسبوها خلال إعدادهم وتحضيرهم لمهنة التربية الخاصة.
- تقييم مدى الانسجام والتوافق بين متطلبات الكلية ومتطلبات التدريب من قبل الطلبة المتدربين والخريجين وأعضاء هيئة التدريس والمشرفون.
- تقييم الخطط الدراسية من قبل ممثلين لبرنامج الإعداد من قبل البرنامج نفسه والمدارس والمؤسسات التي تعنى بتعليم الأفراد ذوي الإعاقة.
- تقييم المساقات كل على حداه عن طريق تقييم الطلبة بطريقة سرية (Sapona, Lee, Bauer, Forden, Johnson & Vincent, 2006).
- تقييم أعمال الطلبة من خلال ملفات العمل التي يعدونها للمنهاج والتدريب الميداني، كإنجازات تحدد مدى تقدمهم وتحصيلهم ومخرجات تعلمهم على مكونات متعددة من المنهاج، وهي تعد من طرق التقييم البديلة أكثر من الطرق التقليدية التي تعتمد على الورقة والقلم والتي تقدم التغذية الراجعة بشكل فردي، وهي من الممارسات التي تسعى إليها مؤسسات التعليم العالي (Condermano, 2003).

## أهداف عملية التقييم في برامج إعداد المعلمين

إن تقييم برامج الإعداد هي بمثابة عملية تحقق جملة من الأهداف وهي: (قطناني، ٢٠٠٥).

١. تحقيق مبدأ المحاسبة والمساءلة، من خلال التحقق من معايير اعتماد البرنامج التي تعدها منظمات ترخيص المعلمين من خلال قيام فريق عمل متخصص بجمع معلومات عن البرنامج ومطابقة أداءه مع المعايير الموضوعة ومن كتابة التوصيات.

٢. التحسين والتطور، بناء على تحديد نقاط ضعف وقوى لجميع محتويات البرنامج وعناصره، ومن ثم إصلاح جوانب الضعف وتحسينها وإجراء التعديلات على البرنامج أو إنهائه، وبالتالي فإن هذه العملية تضبط جودة البرنامج ويزيد الثقة بالمعلمين الخريجين.

٣. تحديد فاعلية وأداء عمل البرنامج، وبالتالي تفسير بعض الحقائق، ولكن من الضرورة أن تجرى عملية التقييم على مستوى المؤسسة بشكل فردي وعدم تعميم نتائج إحدى المؤسسات على المؤسسات الأخرى.

**معايير الجودة في برامج إعداد المعلمين**

لقد أصبحت قضية الجودة في النظم التربوية تحظى باهتمام واضح لدى الباحثين والتربويين، وقضية تمثل هاجسا كبيرا لدى أصحاب القرار، وشعارا ومطلبا مهما، وقد أصبحت النظم التربوية تحت ضغط كبير نحو استخدام الجودة كمعيار للمنتج التعليمي، وللمؤسسة التربوية في القرن الواحد العشرين، وقد فرض هذا التحدي ضرورة تحسين جودة التعليم الذي تقدم في المؤسسات التربوية في ظل التحديات التكنولوجية والاقتصادية من جانب، والحاجة إلى الاستخدام الأمثل للموارد من جانب آخر (الخطيب، ٢٠٠٣).

وفي أواخر القرن الماضي اقترح بعض التربويون مدخلا لإعادة النظر في نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي لبرامج إعداد المعلمين في العديد من دول العالم عن طريق إدخال منظومة إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management)، وقد أدى ذلك المقترح إلى اهتمام أدبيات التربية بموضوع الجودة (الموسوي، ٢٠٠٣).

إن مسألة جودة برامج إعداد المعلم تتضمن إعدادا أكاديميا ومهنيا ومساعدته على الإطلاع على جميع متغيرات العصر لإتقان الكفايات التدريسية، لذا فإن التعليم بما فيه مؤسسات إعداد المعلم أن تعمل على تطوير برامج إعداد المعلم. لقد حظيت الجودة في التعليم باهتمام كبير على المستويين العالمي والإقليمي، وبدأ ذلك متمثلا في إجراء العديد من المؤتمرات ذات العلاقة بجودة التعليم، فعلى المستوى العربي عُقد المؤتمر التربوي الثالث نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل والذي جرى في عُمان عام ٢٠٠٤، وقد خرج المؤتمر بتوصيات عدة من أهمها ضرورة وضع معايير للجودة والاعتماد لإعداد المعلمين بما يتلاءم مع التوجهات العالمية في الدول المتقدمة (ميلاد ومحمد، ٢٠٠٥; المطرفي، ٢٠٠٩).

كما خرجت توصيات مؤتمر الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لمواجهة التحديات المستقبلية، والذي عُقد في القاهرة عام ٢٠٠١، إلى وضع معايير عربية للجودة والتميز الأكاديمي وتطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (الحايك والكيلاني، ٢٠٠٧).

وقد تم التأكيد في مؤتمر اليونسكو عن التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين الذي عُقد في باريس عام ١٩٩٨، على ما ينبغي على الحكومات ومؤسسات التعليم العالي بهذا الخصوص، من حيث البحث عن الجودة في كل شي في ظل طغيان الكم على النوع بسبب الإقبال الهائل على مؤسسات التعليم العالي (الهسي، ٢٠١٢).

لقد أصبح القرن الواحد والعشرين لا يقبل أو يتحمل النظم التربوية المتواضعة والمنغلقة على نفسها، فالانفتاح والتميز والإتقان والجودة يُعد أبرز خصائص هذا القرن، ولا يمكن أن يحدث تقدم ملموس في النظم التربوية على كافة المستويات بما فيها برامج إعداد المعلم إلا بضبط الجودة والنوعية والذي يتم عن طريق التقويم والتطوير الذاتيين القائمين على الشفافية والمشاركة والاستمرارية (الشلبي، ٢٠١٠).

**تطور حركة المعايير والجودة في التعليم وبرامج إعداد المعلم**

لقد قامت دول صناعية كاليابان والصين وألمانيا في سبعينات القرن العشرين باستثمارات كبيرة بهدف تحسين مفهوم جودة التعليم وتنفيذ برامج متعددة مثل برنامج من المدرسة إلى العمل، وقد أولت دول أخرى كدول الاتحاد الأوروبي اهتماما كبيرا لبرامج إعداد المعلم وذلك بهدف الوصول إلى ممارسات تدريسية عالية الجودة (الحايك والكيلاني، ٢٠٠٧).

أما الولايات المتحدة الأمريكية فهي تُعد من الدول الرائدة والسباقة في مجال تأسيس لجان قومية غير حكومية لوضع معايير اعتماد مؤسسات إعداد المعلم ومعايير مهنية لضمان جودة التعليم الجامعي، وقد استخدم الاعتماد في العديد من الدول لضمان جودة البرامج في كافة قطاعات المجتمع، ويستخدم الاعتماد في التعليم العالي لتحقيق غرضين هما: الأول تأكيد جودة البرامج وخريجيها، والثاني تحقيق جودة التعليم (حسين وابراهيم، ٢٠٠٢).

وقد بدأت حركة تطوير المعايير على مستوى مجالس ومؤسسات ومنظمات تربوية كبيرة ومرموقة، ومع مرور الزمن طورت عديد من المعايير ومؤشرات الجودة لأداء مؤسسات التربية الخاصة إضافة إلى معايير برامج إعداد المعلمين بما فيهم معلمو التربية الخاصة ومعايير للمحتوى التعليمي والمنهاج، وقد كانت الولايات المتحدة الأمريكية من أولى الدول التي اهتمت بشكل واضح بحركة المعايير في التعليم، وقد استمرت في تطوير النظام التعليمي الأمريكي وبرامج إعداد المعلمين وتطوير المناهج الدراسية وتطوير أداء المؤسسات التعليمية، وقد كان للتقرير الذي أعد في الولايات المتحدة الأمريكية حول أمة في خطر والذي نشر عام ١٩٨٣، دورا مهما في التوسع في حركة التطوير التربوي، إضافة إلى المخاوف

الشديدة للمجتمع الأمريكي على نوعية ومستقبل التعليم في الدولة، كما وتشير بعض المراجع أن تاريخ المعايير والمؤشرات التربوية جاءت انسجاما مع تطور حركة الجودة في الاقتصاد والجانب الاجتماعي (Saskatchewan Education Indicators Program, 2010).

وفي التربية الخاصة أصبح الاهتمام بقضية التطوير التربوي متأخر، حيث بدأ منذ نهايات القرن العشرين، ومع بداية السنوات الأولى من القرن الواحد والعشرين أصبح ثمة توسعا واضحا في موضوع التطوير التربوي والجودة في التعليم بما فيها التربية الخاصة، حيث أصبح هناك اهتمام كبير بقضيتين هما: القضية الأولى حركة التطوير التربوي المعتمد على المعايير والتي تشمل التربية المعتمدة على المعايير وأبحاث تطوير المعايير لتقييم أداء المؤسسات التربوية، والقضية الثانية هي الاختيار المدرسي (الزبون، ٢٠١٣).

## المصطلحات المرتبطة بالمعايير والجودة

تعد مفاهيم المعايير والجودة من المفاهيم الحديثة والمتطورة نسبيا في النظم التربوية، وهي من المصطلحات المتقدمة التي يمكن أن تستخدم كمحكات في تلك النظم، فعلا سبيل المثال فإن معايير الجودة تستخدم كمرحلة متقدمة لأداء عمل مؤسسات التعليم العالي، وهي تأتي كمرحلة لاحقة بعد معايير الترخيص ومعايير الاعتماد، ومرحلة سابقة لمعايير التميز (معايير الترخيص ثم الاعتماد، ثم الجودة، فالتمييز)، ولا يوجد اتفاق على تعريف كلمة المعايير والجودة والمصطلحات ذات العلاقة، فيذكر الأدب التربوي والمؤسسات التربوية العالمية مسميات مختلفة لها.(Hooever & Patton, 2004)

ومن المصطلحات التي أشار إليها الأدب والمتعلقة بموضوع المعايير والجودة وخاصة في البرامج التربوية وبرامج إعداد المعلمين، ومنها:

- الجودة (Quality): وهي مجمل الخصائص والمميزات المتعلقة بالخدمات التي تؤثر في قدرتها على تلبية الحاجة الظاهرة أو الكامنة (دوهيرتي، ١٩٩٩).
- المؤشرات النوعية أو مؤشرات الجودة (Quality Indicators) في البرامج التربوية: تشير إلى المواصفات والخصائص والشروط التي ينبغي توافرها في البرامج المقدمة للطلبة، ويستدل عليها من خلال أنموذج المدخلات والعمليات والمخرجات والتي تتعلق بعناصر ومكونات البرامج التربوية (الزبون، ٢٠١٣).

- مؤشرات الجودة في برامج إعداد المعلم: هي موجهات عامة تتضمن تغطية شاملة لمعظم المجالات ذات الصلة بنوعية مؤسسات إعداد المعلم (Dilshad & Iqbal, 2010).

- ضمان الجودة (Quality Assurance): وهي مجموعة الإجراءات التي تُصمم وتُنفذ من قبل المنظمة أو المؤسسة لضمان أن منتجاتها وخدماتها متسقة ويمكن تحسينها باستمرار، وقد عرفتها الهيئة الأوروبية لضمان الجودة (European Commission for Quality Assurance) أنها عملية تتضمن تقييم ومراقبة وضمان ومتابعة وتحسين جودة أنظمة إعداد المعلم والمؤسسات والبرامج (Eurydice, 2006).

- المؤشرات التربوية(Educational Indicators): هي إحصاءات يتم قياسها من خلال المعلومات المتفق عليها عموما على أنها حقائق مهمة للأداء والوظيفة والتطور، وتُصمم هذه المؤشرات لمراقبة المحتوى السياق العام للنظام، وهذه المؤشرات تفيد في توفير مقاييس لأهداف محددة كذلك تطوير المشكلات الجديدة، وهي تسمح بتطوير تفسيرات النظام للمشكلات الموجودة فيه (ISO, 2012).

- معايير الجودة التربوية (Educational Quality Standards): وهي خطوات وموجهات يُتفق عليها من قبل الخبراء التربويون في المنظمات والمؤسسات القومية، يحددون مستوى جودة مكونات العملية التعليمية من طلبة ومعلمين وإدارة ومناهج ومصادر التعلم والتعليم وأساليب التقويم والأدوات والمباني وغيرها. (Saskatchewan Education Indicators Program, 2010).

- الاعتماد (Accreditation): هو أحد المفاهيم الأساسية لجودة المؤسسات التعليمية والذي يرتبط ارتباطا وثيقا بمبادئ الجودة الشاملة، وهي تلك العملية التي تهدف إلى تقويم واعتراف وإجازة البرنامج الدراسي، تقوم به مؤسسة أو منظمة أو هيئة علمية متخصصة، وتقرر بأن البرنامج يحقق الحد الأدنى الضروري من معايير الجودة الموضوعة من قبل تلك المؤسسة أو المنظمة، وذلك من اجل طمأنة الرأي العام بأن خريجي البرنامج يتمتعون بمهارات وكفايات تحقق الطموحات والتطلعات، لإنتاج كوادر مؤهلة تأهيلاً عالياً لمزاولة المهنة (إبراهيم، ٢٠٠٧).

**خصائص معايير ومؤشرات الجودة وتصنيفاتها**

تتصف معايير ومؤشرات الجودة بعدد من الخصائص والمواصفات والتي يمكن استخدامها كمحكات للمقارنة والأداء الفعال وهي:

١. الصدق والوضوح وإمكانية استخدامها كمقياس أو محك للمقارنة.

٢. أن تكون ملائمة من حيث الوقت والجهد والتكلفة والخبرة المطلوبة لجمع البيانات.

٣. أن تكون مقروءة ومفهومة وواضحة للفئة المستهدفة (Saskatchewan Education Indicators Program, 2010).

وكما أشارت الزبون (٢٠١٣) الخصائص التالية للمعايير والمؤشرات والتي تعبر عن كلمة (SMART):

- بسيط (Simple): بحيث يستطيع الأشخاص المشاركين في تقييمها فهمها واستخدامها.
- قابل للقياس (Measurable): بحيث يقيس النتاج المباشر نحو أهداف محددة.
- واقعي (Reality): بحيث يعكس الشمولية ويشترك المجتمع والكادر في تقييمه، ويكون ملائما لهم.
- ملائم من حيث الوقت (Timely): يتناسب والإطار الزمني المتفق عليه، وان يوفر علامات تحذيرية للمشكلات المتوقعة.
- أيضا فقد أشار سافاجييت وجارسا (Sauvageot & Garca, 2007)، إلى الخصائص التالية:
- أن يرتبط بالمكونات الأساسية للنظام التعليمي.
- أن يلخص المعلومات المتعلقة بالنظام بشكل واضح ومحدد.
- أن يكون متناسقا ويسمح بارتباطه بالمؤشرات الأخرى للتحليل الشامل للنظام.
- أن يقيس درجة الاقتراب من الهدف.
- -أن يكون دقيقا وثابتا.

## أهمية معايير الجودة في النظم التربوية

إن عملية الحكم على الجودة وكفاءة المؤسسة التعليمية لا بد أن تستند إلى أسس علمية محددة تستوجب وجود قواعد وأساليب واضحة ومتكاملة تشكل في مجملها نماذج يمكن في ضوءها إصدار الحكم على جودة تلك المؤسسات، وتساعد الجودة في تلك المؤسسات ومنها مؤسسات التعليم العالي في نجاحها لتأدية رسالتها وتحقيق أهدافها، من خلال وجود نظام لضبط الجودة يؤكد على تطابق مخرجات التعليم للأهداف والمعايير والمؤشرات الموضوعة له من خلال عملية التقييم المستمر له (الهسي، ٢٠١٢).

وعادة ما تتضمن عملية تقييم معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال الطالب المستفيد من الخدمة التي تقدمها المؤسسة، والمؤسسة نفسها التي تقدم الخدمة من خلال العاملين كأعضاء هيئة التدريس والمشرفون، كذلك خريجو المؤسسة العاملون في سوق العمل، وتتضمن الجودة في التعليم عددا من الأبعاد ومنها المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والطلبة، والمباني، وخدمة المجتمع (الحسن، ٢٠٠٩).

**هذا وتفيد المؤشرات التربوية أنواعا عديدة من المعلومات المتعلقة بالنظام التربوي ومنها:**

١. المعلومات المتعلقة بأداء النظام، والتي تهدف الوصول إلى النتائج التربوية المرغوبة.

٢. المعلومات المتعلقة بالنظام التربوي وربطها بالظروف والمخرجات المطلوبة كالمصادر المتوفرة كوقت التدريس المرتبط بتحسين الطلبة.

٣. المعلومات المتعلقة بالملامح الأساسية للنظام، كالمصادر المالية المتوفرة والمناهج وغيرها.

٤. المعلومات المتعلقة بالسياسات التربوية كمتطلبات شهادة المعلم (Saskatchewan Education Indicators Program, 2010).

**كما أن الجودة في النظام التربوي تؤدي إلى نتائج واضحة الأثر وذلك من خلال:**

١. خفض التكاليف نتيجة قلة الأخطاء في العمل وبالتالي زيادة الإنتاجية فيه.

٢. تحسين أداء العاملين وخلق الإحساس لديهم بالمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات لتحسين العمل وتطوره.

٣. تقود إلى رضا العاملين في النظام والمستفيدين منه، وزيادة الوعي والانتماء له.

٤. ضبط النظام من خلال وضوح الأداء وتحديد المسؤوليات.

٥. زيادة كفاءة وإنتاجية العاملين ورفع مستواهم وتحسين العلاقات والتعاون، وزيادة التعاون والثقة بين المؤسسات الأخرى.

٦. يمنح النظام مزيدا من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي (كنعان، ٢٠٠٧).

**أما مبررات تطوير معايير برامج إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة فتتمثل في:**

١. التغيرات والتحولات والتطورات العاصرة في النظم التعليمية وبرامج إعداد المعلم.

٢. قصور ربط مناهج التعليم بكليات ومعاهد إعداد المعلم بثقافة المجتمع المعاصر.

٣. قصور تحقيق منظومة الأداء.

٤. قصور البحث العلمي بكليات إعداد المعلمين.

٥. وجود فجوة بين النظرية والتطبيق في برامج إعدادهم.

٦. تشخيص نواحي الضعف وتطويرها.

٧. تكوين اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس (المطرفي، ٢٠٠٩).

٨. الارتقاء بمستوى الممارسات المهنية للمؤسسة بما يضمن الوصول إلى المخرجات عالية الجودة (الحسن، ٢٠٠٩).

## إجراءات تطوير معايير ومؤشرات الجودة والتحديات المتعلقة في تطويرها

أشارت الزبون (٢٠١٣)، إلى الخطوات والإجراءات المتبعة لتطوير المعايير والمؤشرات التي تقوم عليها المؤسسات واللجان والأفراد وهذه الخطوات هي:

أ- اجتماع مجموعة العمل التي تتكون من مجموعة من الأشخاص ذوي الخبرة ووجهات النظر المتنوعة بحيث تتكون من ١٠-٢٥ خبيرا.

ب- تحديد الهدف والغرض من تطويرها.

ت- تحديد قيم ورؤى المجموعة.

ث- مراجعة البيانات المتوفرة حول المؤشرات وذلك من خلال مراجعة الأدب السابق، وكتابة مسودة المؤشرات بناء على البيات المراجعة.

ج- تحقيق المشاركة المجتمعية في تطوير المؤشرات.

ح- إشراك الخبراء في مراجعة وتنقيح المؤشرات.

خ- نشر المؤشرات وتطويرها لتصبح متوافرة للعموم.

د- مراجعة المؤشرات وتحديثها بشفافية وتقييمها وتجريبها، حيث يتم التأكد منها حسب تغير الظروف.

## معايير إعداد معلمي التربية الخاصة

انسجاما مع الاهتمام الدولي بحركة تطوير المعايير وانطلاقا من الحاجة المتزايدة لتحسين نوعية عمل مؤسسات التربية الخاصة وخدماتها، فقد حاول عدد من الباحثين والمؤسسات والهيئات والمجالس في عدد من الدول تطوير معايير وخصوصا فيما يتعلق بالأداء المؤسسي لبرامج التربية الخاصة من مستوى معايير التربية الخاصة في الطفولة المبكر، وصولا إلى تطوير معايير إعداد معلمي التربية الخاصة على المستوى الجامعي كالتي طورها مجلس الأطفال غير العاديين (الزبون، ٢٠١٣). وفيما يلي ملخص لعدد من المعايير التي طورت وخصوصا في برامج إعداد المعلمين:

**أولا: معايير مجلس الأطفال ذوي الإعاقة** (Council for Exceptional children Standards- CEC): كمنظمة مهنية كبيرة فقد أخذ مجلس الأطفال ذوي الإعاقة بشكل جدي مسؤولية تحديد وتطوير معايير معلمي التربية الخاصة ولا زالت تجري عددا من التعديلات التطورات في هذه المعايير، وقد عمل المجلس على تطوير معايير معلمي الأفراد ذوي الإعاقة منذ عام ١٩٢٢، وقد وجهت المعايير مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات الترخيص في الولايات المتحدة الأمريكية أن تكون هذه المعايير جزء لا يتجزأ من خططها ومتطلبات ترخيصه، كذلك يمكن استخدامها لتطوير الدورات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وتطوير كفايتهم (Baldwin, 2006). حيث دعا المجلس إلى ضرورة الإعداد الجيد وذو الجودة العالية لمهنة التربية الخاصة منذ أكثر من ٧٥ عاما، ويعمل المجلس حاليا على مستوى الدولة في الولايات المتحدة الأمريكية والمستويات الوطنية لضمان أن برامج إعداد معلمي التربية

الخاصة تعمل وفق المعايير التي أعدها المجلس، والتأكد من دمجها ضمن مناهجها الدراسية، حيث أنها تطلب من الولايات والمقاطعات دمج هذه المعايير ضمن متطلبات الترخيص والشروط الخاصة بها، على افتراض أنها تشكل ضمانة للإعداد الجيد والملائم لمعلمي التربية الخاصة والتأكد من أنهم مستعدون للدخول للممارسة والميدان (CEC, 2004).

وقد وصف مجلس الأطفال ذوي الإعاقة معايير تصنيفية لحالات الإعاقة المحددة كصعوبات التعلم والاضطرابات السلوكية والانفعالية والإعاقة البصرية وغيرها، ومعايير غير تصنيفية لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام، ومعايير محددة حسب الأعمار كمعايير معلمي التربية الخاصة في الطفولة المبكرة (CEC, 2002).

وقد اعترف المجلس بأن هذه المعايير هي مهمة للاعتراف ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة ذات الجودة/ النوعية، وهي مهمة لتطوير نظام ترخيص معلمي التربية الخاصة، وقد اشتملت المعايير التي طورها المجلس لإعداد معلمي التربية الخاصة على وجهتين:

- معايير إعداد اختصاصي التربية الخاصة المبتدئين (Initial Special Sducation Professional Preparation Standards): وتزود هذه المعايير بعلامات أو مؤشرات (Benchmark) يمكن استخدامها للتأكد أن معلمي التربية الخاصة المبتدئين والمرخصين يستطيعون امتلاك المهارات والكفايات للممارسة في ميدان التربية الخاصة، وتصف الحد الأدنى من تلك المعرفة والمهارات لدخول الممارسة الأولية في التربية الخاصة، وهي تشتمل المستويات من درجة البكالوريوس في التربية الخاصة أو ما بعد البكالوريوس للبرامج التي تعد ترخيص التدريب في التربية الخاصة لسنة واحدة.

- معايير إعداد مهنيي التربية الخاصة في المستوى المتقدم (Advanced Special Professional Preparation Standards): وهي تصف المعرفة والمهارات الضرورية للمهنيين لممارسة التربية الخاصة في أدوار متقدمة، من مستويات ما بعد البكالوريوس كالماجستير والدكتوراه والتخصصية في التربية الخاصة وبرامج شهادات متقدمة كالتي يحصل عليها المدراء وغيرهم من أخصائي علم النفس (CEC, 2013; CEC, 2012).

إن المعايير السابقة تمثل السياسات والممارسات التي تؤثر في عمل برامج الإعداد وتحدد خصائصه ميزاته وهي مهمة وأساسية للاعتراف ببرامج الإعداد النوعية في التربية الخاصة، ومهمة أيضا لتطوير نظام رخص معلمو التربية الخاصة، وهي تزود مؤشرات

(Benchmark) للتأكد أن معلمي التربية الخاصة في المستويين لديهم القدرة على ممارسة كفايات ومهارات متكاملة، كذلك فهي تساعد في فهم محتوى البرنامج وخلفيته، والطرق التي يزودها البرنامج حول فرص تعلم المعلمين المرشحين، وأخيرا مساعدة المراجعين على فهم البرنامج وكيفية تشكيله وتأدية عمله، وبالتالي فإنها تعطي الثقة على استعداد المعلمين المرشحين ومدى تأهيلهم لعملية التدريس (CEC, 2013).

ويتوقع مجلس الأطفال ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية من جميع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة أن يسلموا تقرير أداء برامجهم في المجالات التي يعدها البرنامج للمرشحين بناء على معايير التي وضعها المجلس، وفيما يتعلق ببرامج الإعداد في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، فإن على هذه البرامج أن تسلم تقريرها وتلتزم بالمعايير التي وضعتها الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (The National Association for Education of Young Children; NAEYC)، وعادة ما يقبل المجلس معايير مجلس تعليم الصم (The Council on Education of the Deaf; CED)، وأن على البرامج المتخصصة في الإعاقات، كالإعاقة العقلية أو صعوبات التعلم مثلا أو غيرها، أن تستجيب للمعايير الملائمة لتلك الإعاقة والتي طُورت من قبل المجلس.(CEC, 1996) وعادة ما يتطلب المجلس من برامج الإعداد أن يشتمل التقرير على وصف عام للبرنامج وعدد المرشحين ومتطلبات وشروط قبول المرشحين وملخص التقييم الذاتي للبرنامج وتقييم أداء المرشحين ووصف الخبرات الميدانية للبرنامج، وعادة أيضا ما يُقدم ويُسلم التقرير إلكترونيا إلى المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم (The National Council for the Accreditation of Teacher Education; NCATE) بعد الانتهاء من تعبئته.(CEC, 2012)

وفي الولايات المتحدة الأمريكية أيضا فإن ٢٩ ولاية حاليا تتطلب من برامج إعداد معلمي التربية الخاصة أن تلتزم وتعترف بمعايير (CEC)، ففي عام ٢٠١١ فقد استعرض (CEC) ما يقارب ٢٠٠٠ برنامج من برامج الإعداد تلك على مستوى الدراسات العليا. (CEC, 2012) ونقلا عن مجلس الأطفال ذوي الإعاقات (CEC, 2004)، فإن معايير اعتماد ترخيص معلمي التربية الخاصة وتأهيلهم في المستوى الأولي تشمل على:-

- **المعيار الأول: التأسيس** (Foundation): ويتطلب من معلم التربية الخاصة فهم الفلسفة التي ينطلق منها وفهم مجال تخصصه، فهم النظريات التي يستند إليها، فهم النظرة التاريخية لمجال

تخصصه، فهم القضايا الإنسانية التي أثرت تاريخيا على مجال التربية الخاصة، وفهم العلاقة بين مؤسسات التربية الخاصة وأنظمة المدرسة.

- **المعيار الثاني: خصائص ونمو المتعلمين** (Development & Characteristics of Learner): ويتطلب من معلم التربية الخاصة تكوين اتجاهات ايجابية نحو ذوي الإعاقة، ويعرف أوجه التشابه والاختلاف بينهم وبين العاديين، ويفهم كيف يتفاعل الأطفال ذوي الإعاقة مع مجالات النمو الإنساني، ويعرف كيف تؤثر خصائص هؤلاء الأطفال على أسرهم وقدرتهم على التعلم والتفاعل الاجتماعي.

- **المعيار الثالث: الفروق الفردية في التعلم**(Individual Learning Differences): ويتطلب من معلم التربية الخاصة أن يفهم الفروق الفردية في التعلم لدى الأطفال ذوي الإعاقة وتأثيرها على أدائهم في المدرسة ومجتمعهم، وأن يفهم العادات والتقاليد والقيم التي تؤثر على العلاقة بين هؤلاء الأطفال وأسرهم وفي مجتمع المدرسة، وأن يفهم القدرات التعليمية لهم والاتجاهات والقيم واهتماماتهم واتجاهاتهم المهنية.

- **المعيار الرابع: استراتيجيات التدريس** (Teaching Strategies): ويتطلب من معلم التربية الخاصة أن يمتلك أساليب واستراتجيات التدريس للأفراد ذوي الإعاقة ويمتلك المعرفة في تكييف وتعديل أساليب التدريس للوصول إلى نتائج تعليمية إيجابية، وأن يؤكد على تطوير ومتابعة وتعميم المهارات التي يدرسها في أماكن مختلفة من حياة الطفل.

- **المعيار الخامس: البيئات التعليمية والتفاعلات الاجتماعية** (Learning Environment & Social Interaction): ويتطلب من معلم التربية الخاصة أن يؤسس بيئات تعليمية للأفراد ذوي الإعاقة تساعد في ضبط سلوكياتهم وتزيد من تفاعلاتهم الاجتماعية والمشاركة الفعالة والنشطة، والاستقلالية، كذلك توفير بيئات دامجة تساعد الطلبة العاديين على فهم الأفراد ذوي الإعاقات.

- **المعيار السادس: التواصل** (Communication): أن يطور معلم التربية الخاصة مهارات اللغة اللفظية وغير اللفظية، ويعرف الطرق التي يمكن أن يتفاعل فيها الأفراد ذوي الإعاقة مع الآخرين، وأن يستخدم المعلم استراتيجيات فردية لتحسين التطور اللغوي وتحسين مهاراتهم التواصلية، وأن يكون على معرفة بأدوات ووسائل التواصل البديلة المستخدمة مع أولئك الأفراد، وأن يزودهم بنماذج لغوية فعالة.

- **المعيار السابع: التخطيط للتدريس** (Instructional Planning): أن يطور معلم التربية الخاصة خطة تدريس طويلة المدى على شكل منهاج خاصة والاعتماد على المناهج العامة، وأن يترجم هذه الخطط إلى أهداف قصيرة المدى قابلة للتطبيق، وأن يستخدم الممارسات الفعالة لاكتساب ومتابعة وتعميم المهارات، وأن يختار ويكيف أدوات ووسائل التدريس، وأن يعدل خطط التدريس من خلال التحليل المستمر للتقدم التعليمي الفردي، وأن يشرك الأسر والاختصاصيين الآخرين في تطوير ووضع الأهداف، وأن يكون قادر على تطوير الخطط الانتقالية، ويستخدم الخطط التدريسية والتكنولوجية الداعمة.

- **المعيار الثامن: التقييم**(Assessment): أن يستخدم معلم التربية الخاصة طرقا متنوعة للتقييم، ويستخدم نتائج التقييم لوضع الخطط التدريسية وتنفيذها، وأن يفهم السياسات القانونية والمبادئ الأخلاقية المتعلقة بالتقييم لغايات الإحالة، مراعيا الاختلافات الثقافية واللغوية للأفراد ذوي الإعاقة، وأن يتعاون مع الأسر والاختصاصيين الآخرين في التقييم ويمتلك المهارات اللازمة لإجراء التقييم الرسمي وغير الرسمي.

- **المعيار التاسع: الممارسات الأخلاقية والمهنية** :( Professional & Ethical Practices) أن يقوم معلم التربية الخاصة بادوار عدة مع فئات مختلفة من التطور، وهذه الممارسة تتطلب انتباه مستمر للمسائل القانونية والاعتبارات المهنية والأخلاقية، وأن ينخرط في نشاطات مهنية ويشارك في مؤسسات تعليمية يمكن أن يستفيد من خلالها في النمو المهني واكتساب المهارات التي تفيد الطلبة ذوي الإعاقة وأسرهم، وأن يكون المعلم واع نحو سلوكياته واتجاهاته وطرق التواصل وتأثيرها على التواصل، ويفهم الفروق اللغوية والثقافية بين الطلبة.

- **المعيار العاشر: التعاون** (Collaboration): ويتطلب من معلم التربية الخاصة أن يكون مصدرا لزملائه في فهم قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) وفهم السياسات ذات العلاقة واستخدام التعاون لتسهيل الانتقال الناجح لهؤلاء الأفراد، وأن يعمل مع الاختصاصيين الآخرين لتحقيق حاجات هؤلاء الطلبة.

**ثانيا: الإتحاد المشترك لدعم وتقييم المعلمين الجدد** (The Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium - INTASC): في خريف ١٩٩٢، أدرك الإتحاد (INTASC) الحاجة إلى المعايير النموذجية لمنح رخصة المعلمين الجدد لتتماشى مع إعداد

معلم القرن الواحد والعشرين، وقد بدأت في وضع معايير للمعلمين العاديين آنذاك، وفي عام ١٩٩٧، أدركت الحاجة إلى وضع المعايير لمعلمي التربية الخاصة الجدد عندما قامت عددا من جمعيات التعليم المهني بالانضمام للإتحاد (INTASC) ومن ضمنها مجلس الأطفال ذوي الإعاقة (CEC)، وقد أوصى وشجع الأعضاء المشاركين في الإتحاد على مؤسسات التعليم العالي التي تقدم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة والتربية العادية على إعادة النظر في أهداف برامجها من خلال تناول المعايير التي أشارت إليها، حيث صاغ الإتحاد وثيقة معايير رخصة مزاولة المهنة في العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة من قبل معلمي التربية العادية والتربية الخاصة الجدد بما ويتناسب مع معايير المجلس الوطني للتعليم المهني، وذلك انطلاقا من الفلسفة التي يتجه إليها قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA). وبناء عليه فقد قامت (INTASC) ببناء وثيقة تمثل دليلا يخدم كافة الولايات والمؤسسات المهنية وبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة والعادية لتطوير معاييرها وممارساتها بهدف تطوير مهارات ومعارف المعلمين، وبالتالي دعم نوعية وجودة التعليم للأفراد ذوي الإعاقة (CCSSO, 2001).

وقد اشتملت الوثيقة على ١٠ مبادئ تتعلق بمحتوى التدريس ومجالاته، وفهم التطور النمائي للأفراد ذوي الإعاقة وخصائصهم والفروق الفردية بينهم، ومعرفة طرق واستراتيجيات التدريس معهم، وفهم دافعية هؤلاء الأفراد وسلوكياتهم، واستخدام طرق التواصل الفعالة العادية والمتطورة، ومعرفة بالخطط التدريسية، والتقييم وأدواته والمبادئ المتعلقة به، وزيادة فرص النمو المهني، وأخيرا التعاون والمشاركة (Ludlow, 1998; CCSSO, 2001).

وقد نُظمت الوثيقة بحيث توضع أولا المعايير على شكل مبادئ ويُقدم كل مبدأ، يليه فقرة تحدد التصنيفات المترتبة على هذا المبدأ، ثانيا، المعرفة والمهارات الأساسية والتصرفات التي يتوقع توافرها في معلمي التربية الخاصة والتربية العادية المبتدئين الذين يدرسون الأفراد ذوي الإعاقة، وأخيرا، المهارات والمعارف الإضافية المطلوبة من معلمي التربية الخاصة لكل مبدأ (CCSSO, 2001).

**ثالثا: معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم** (The National Council for Accreditation of Teacher Education-NCATE): وهو مؤسسة مهنية مستقلة للاعتماد أنشئت عام ١٩٥٤، إيمانا بأن كل طالب يستحق الرعاية والتعليم المتخصص من معلمين مؤهلين تأهيلا عاليا، وقد شُكل المجلس من عدد من الهيئات والمجالس والجمعيات الوطنية في

الولايات المتحدة الأمريكية، للمساعدة في تأسيس وإعداد المعلمين الذين يتمتعون بمهارات وكفايات وجودة عالية، ويعمل من خلال عملية الاعتماد المهني للمدارس والكليات وإدارات التربية والتعليم لإحداث فرق في جودة التدريس وإعداد معلم اليوم والغد والمستقبل، وهي تقوم بإتلاف مع عدد من المنظمات والمجالس التعليمية والمحلية في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف التعاون لوضع معاييرها، وقد اعتمد المجلس لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة معايير مجلس الأطفال ذوي الإعاقة (CEC) في المستوى المبتدئ والمستوى المتقدم، وفي عام ٢٠٠٢ فقد اتفق على ضرورة أن جميع برامج الإعداد في التربية الخاصة التقليدية وغير التقليدية بغض النظر عن المكان والانتماء أن تلتزم بهذه المعايير، وفي الوقت الحالي هناك (٦٧٠) كلية من كليات التربية بما فيها التربية الخاصة، معتمدة لمعايير المؤسسة (www.NCATE.com)، (CEC, 2012).

وتؤكد (NCATE, 2001) على ضرورة أن يتعاون أعضاء هيئة التدريس في الكليات مع أعضاء المجتمع المهني في تطوير إطار مفاهيمي لرؤية برنامج الإعداد وتحديد الأسس التي تؤدي إلى تماسك المجتمع وطرائق التقييم والخبرات الميدانية وغيرها.

وتتضمن معايير (NCATE) ما يلي:

١. معيار المرشحين واتجاهاتهم المهنية ومهاراتهم فيما يتعلق بالمحتوى المعرفي والممارسات المهنية لتخصصهم.

٢. معيار نظام تقييم البرنامج لأداء المرشحين.

٣. معيار الخبرات العملية والميدانية.

٤. معيار مراعاة التنوع والاختلاف المتصلة في العمل مع فئات مختلفة من الطلبة.

٥. مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني.

٦. مصادر البرنامج وموارده.(NCATE, 2001)

**رابعا: معايير ولاية ألينوي للتخصص في التربية الخاصة** (Standards for Certification in Special Education): تُعد هذه المعايير أحد معايير الممارسة المهنية في التربية الخاصة التي وضعت من قبل لجنة تطوير التعليم في ولاية ألينوي، حيث تم التأكيد

على ضرورة أن تُطبق هذه المعايير على برامج الإعداد في التربية الخاصة وعلى المرشحين الملتحقين في تلك البرامج، ففي تموز عام ٢٠٠٢، أكدت اللجنة على أنه لن يُقبل أو يُوافق على أي برنامج اعتماد أو إعداد في التربية الخاصة ما لم تتوافق محتويات تلك البرنامج مع المعايير الموصى بها من الولاية، وفي بداية عام ٢٠٠٣ تم التأكيد أيضا على ضرورة اس(Knowledge) تخدام واعتماد تلك المعايير للاختبارات والفحوصات التي قد تُجرى لتقييم كفايات المعلمين المرشحين للعمل في التربية الخاصة، وعموما، فقد اشتملت معايير ولاية ألينوي على ٩ أبعاد، تضمن كل بعد من الأبعاد على جانبين، جانب معرفي وجانب أدائي (Performance)، وهذه المعايير هي:

- التأسيس (Foundation)، والتي تشمل الأسس الفلسفية والقانونية والتاريخية في التربية الخاصة.
- خصائص المتعلمين (Characteristics of Learners).
- التقييم (Assessment).
- التخطيط للتدريس (Planning for Instruction).
- بيئة التعلم (Learning Environment).
- تنفيذ التدريس (Instructional Delivery).
- العلاقات التعاونية (Collaborative Relationship).
- القيادة المهنية (Professional Leadership).
- النمو المهني (Professional Growth).(Illinois Administrative Code, 2014)

**خامسا: معايير لجنة كاليفورنيا لاعتماد المعلم** (California Commission on Teacher Credentialing) : تُعد اللجنة أحد المؤسسات الحكومية في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد طورت معايير إعداد معلمي التربية الخاصة استجابة لتطور طبيعة خدمات التربية الخاصة، حيث سعت اللجنة ونتيجة التطورات الحاصلة في النظم التعليمية إلى دمج برامج إعداد معلمي التربية الخاصة مع معلمي التربية العادية، وتهتم هذه المعايير بنوعية وكفاية معلمي التربية الخاصة والتربية العادية في المدارس العادية. وفي السنوات الأخيرة قامت اللجنة بإعادة تصميم سياساتها بخصوص إعداد المهنيين والأخصائيين ومراجعة إعدادهم في الجامعات والكليات، وقد أكدت على برامج الجامعات والكليات ضرورة الالتزام بالمعايير

التي وضعتها والتي تتعلق بجوانب مهمة في جودة تلك البرامج، وإدراكا من أهمية اللجنة للدور المهم الذي يؤديه إعداد معلم التربية الخاصة، فقد صاغت معايير بهذا الخصوص، وذلك من خلال التعاون مع الفريق الاستشاري في التربية الخاصة في جميع أنحاء الولاية لصياغة هذه المعايير، وبالتالي فقد وضعت معايير لاختصاصي التربية الخاصة العاملين مع فئة الإعاقات البسيطة والمتوسطة والشديدة التي تخدم الطلبة في الصفوف من الروضة حتى المرحلة الثانوية (K-12)، وكذلك الأفراد البالغين، كما جاءت هذه المعايير لتواكب التغيرات والتطورات في مجال تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وخصوصا التوجه نحو حركة الدمج في البيئات العادية، إضافة للتغيرات الطارئة في حاجات هؤلاء الأفراد، وقد ركزت المعايير أيضا على اكتساب معرفة أوسع وفهم في التنوع والفروق الفردية وحاجات الأفراد ذوي الإعاقة واستراتيجيات التدريس وعملية التقييم، ومهارات التعاون والسياسات والقوانين. وأخيرا يمكن القول أن المعايير التي وضعتها اللجنة تساعد الكليات والجامعات على تصميم وتنفيذ برامج إعداد المعلمين الذين سيعتزمون تدريس وخدمة الأفراد ذوي الإعاقة في المدارس العادية(California Commission on Teacher Credentialing, 1996).

**سادسا: معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية:** تُعد الهيئة مسؤولة عن تحديد وتطبيق معايير الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم الجامعي، وتؤكد الهيئة وتنظر إلى أهمية كليات التربية كمؤسسات تضطلع بمهام تعليمية وبحثية وتنموية، وعلى هذا فهي تهدف في رسالتها إلى ضمان جودة الأداء في إعداد المعلم بكليات التربية، حيث حددت معايير الجودة والاعتماد اللازمة للكفاءة والجودة في إعداد المعلم للمراحل التعليمية المختلفة، وكان من ضمنها معايير اعتماد برامج معلمي التربية الخاصة التي يجب أن يتقنها المعلم الطالب في مرحلة الإعداد في الكليات، وتؤكد الهيئة على مؤسسات التعليم العالي الالتزام للحصول على اعتمادها، لضمان جودة التعليم بناء على معايير القدرة المؤسسية ومعايير الفاعلية التعليمية التي وضعتها، وقد وضعت الهيئة معايير لبرامج تخصصية مختلفة كبرامج إعداد معلمي رياض الأطفال، وبرامج إعداد المرحلة الابتدائية والثانوية لجميع التخصصات والتي تشمل اللغة العربية والإنجليزية والفرنسية والمواد الاجتماعية وتخصصات العلوم والتربية الخاصة وغيرها، أما معايير اعتماد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة والتي يجب أن يتقنها المعلم الطالب فقد اشتملت على المعارف والمهارات والاتجاهات المتصلة بمواد التخصص في التربية الخاصة، والمعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بالمواد المساندة، ومستوى مناسب من التنور العام يركز على أنشطة التعلم والتعليم ضمن سياق ثقافي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٠).

**الدراسات السابقة:**

يعد الاهتمام بتطوير المعايير في التربية الخاصة موضوعا حديث العهد نسبيا وهذا ما أشير له سابقا، ونظرا لحداثة الموضوع وبحسب وجهة النظر الباحث ومن خلال الرجوع إلى الأدب ذي الصلة بموضوع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في المجلات العلمية والمكتبات الإلكترونية بالرسائل والأطروحات الجامعية والأبحاث المنشورة، إضافة إلى البحث بالشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، لم يجد الباحث دراسات مباشرة على المستوى العربي أو الدولي، بحثت في موضوع معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وتقييم هذه البرامج بناء على تلك المعايير، لذا ونظرا لندرة الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع بطريقة مباشرة أو حتى عدم وجودها وخصوصا على المستوى العربي والمحلي، سيتم عرض عددا من الدراسات العربية والأجنبية التي توصل إليها الباحث، والتي بحثت في موضوع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة سواء قبل الخدمة أو أثنائها بشكل عام. وفيما يلي عرض لتلك الدراسات بداية من أقدمها حتى أحدثها وبداية بالدراسات العربية ثم الأجنبية.

**أولاً: الدراسات العربية**

**أجرت الحديدي** (١٩٩٣)، دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة المقدمة لمعلمي التربية الخاصة في الأردن، حيث قامت الباحثة بتطوير أداة حول الشروط الفعالة التي يجب توافرها في تلك البرامج، وقد توصلت إلى دلالات صدق وثبات للأداة بصورتها النهائية، حيث اشتملت عينة الدراسة على (١٣٠) معلما ومعلمة تربية خاصة. وتوصلت نتائج الدراسة أن معظم الشروط الفعالة لتلك البرامج غير متوافرة في معظم الوقت، كما أشارت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة في تقييم المعلمين لفاعلية تلك البرامج، إذ أن المعلمات الإناث كن أكثر ايجابية نحو تلك البرامج من المعلمين الذكور، وأن الزيادة في سنوات الخبرة يشير إلى تقييم أقل إيجابية نحو تلك البرامج، في حين أن تقييم معلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ومعلمي ذوي الإعاقات الحركية كانوا أكثر إيجابية من تقييم معلمي الأطفال ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة السمعية، كما أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للمؤهل العلمي في تقييم المعلمين لفاعلية تلك البرامج، حيث أشار أكثر من (٨٠%) من المعلمين والمعلمات ان تلك البرامج غير مناسبة من حيث مدة وفترات انعقادها، وأخيرا أشار العديد من أؤلئك المعلمين أنهم بحاجة إلى برامج تدريبية إضافية على تلك البرامج.

**كما قامت هارون** (١٩٩٣)، بدراسة هدفت إلى استقصاء أراء طلبة التربية الخاصة في جامعة الملك سعود، حول درجة إسهام المقررات المقدمة لهم في الجامعة في إكسابهم كفايات تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس الدمج، وقد استخدمت الباحثة مقياس الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقات، شمل المقياس على أربعة مجالات وهي التخطيط، والتقويم، واستراتجيات التدريس، وأصول التربية الخاصة، وأساليب العلاج المستخدمة في غرفة الصفية، وتضمنت المجالات (٣٢) كفاية، يتم الإجابة عليها وفق سلم تقديرات شمل (٥) تقديرات تراوحت من اكتساب الكفاية بدرجة عالية إلى اكتسابها بدرجة منخفضة، وقد توصلت الباحثة إلى دلالات صدق وثبات جيدة للمقياس، حيث شارك في الدراسة جميع طلبة التربية الخاصة المتوقع تخرجهم والطلبة ضمن مرحلة التدريب الميداني في جامعة الملك سعود. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقويم الطلبة لجميع كفايات التدريس التي تقدمها مقررات التربية الخاصة في الجامعة لم تصل إلى درجة عالية، وأن تقويم الطلبة لم يصل إلى المعيار المناسب وهو عالٍ جدا لأي من المجالات الوظيفية الأربعة، وأخيرا، توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع كفايات التدريس تعزى لعامل الجنس والتخصص.

**وقد أجرت سعد** (١٩٩٦)، دراسة استخدمت فيها المنهج الوصفي للبحث في المشكلات الكمية والنوعية المتعلقة ببرامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة، اشتملت عينة الدراسة على مجموعة عشوائية من معلمي ومعلمات التربية الخاصة. حيث أشارت النتائج إلى أن (٥٠% ) من معلمي التربية الخاصة غير معدين إعدادا تربويا ومهنيا للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، وأن معظم أؤلئك المعلمين حاصلين على مؤهلات متوسطة (دبلوم معلمين)، وممن تم اختيارهم للبعثات الداخلية والخارجية لدراسة التربية الخاصة في المواضيع المتعلقة بها لمدة عام عامل أو من خلال الدورات التدريبية، وقد أوصت الدراسة تأكيد الحاجة إلى المعلمين المؤهلين والمتخصصين، وضرورة إعدادهم على المستوى الجامعي وليس فقط على مستوى الدبلوم أو الدورات التدريبية، كذلك ضرورة إعداد وتدريب العاملين في مع الأفراد ذوي الإعاقة وفق أحدث الاتجاهات العالمية الحديثة.

**أما دراسة العلوي** (٢٠٠١)، فقد حاولت تقييم فاعلية برامج التربية الخاصة في جامعة الخليج العربي من وجهة نظر الخريجين، حيث اشتملت عينة الدراسة على (٩٣) خريجا من الذين تخرجوا في الفترة من عام (١٩٩٦-١٩٩٩م)، وقد صمم الباحث استبانه لتحقيق هذا الغرض. حيث أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بفاعلية برامج التربية الخاصة في الجامعة، إلى

أن البرنامج يهيئ الطالب وبنسبة (٧٤%) نظريا وعمليا في كتابة الأبحاث العلمية وتطبيقاتها وفقا للمنهج العلمي السليم، وأنها تشجع الخريجين على تطوير الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات في المجتمع الخليجي بصورة عامة ومجتمعهم بصورة خاصة، في حين أشارت النتائج إلى وجود بعض القصور والسلبيات في تلك البرامج، منها سوء تنظيم وتوزيع المقررات على الفصول الدراسية الستة، وعدم مراعاة أهميتها، إضافة إلى قلة أعضاء الهيئة التدريسية ٨٤%، وعدم متابعة الطلبة الخريجين (٨١%)، أما فيما يتعلق بالفوائد العلمية لغالبية المقررات التي يدرسها الطلبة في البرنامج، فقد أشار المشاركون إلى أنها ذات فائدة عالية إلى عالية جدا، إضافة إلى ملائمة بعض عناصر وظروف الدراسة في البرنامج النمو المعرفي والمهني وطرق تعامل أعضاء الهيئة التدريسية، وقد أشار المشاركون إلى الافتراضات العلمية المفيدة لتطوير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، منها التركيز على الجانب العملي الميداني بدلا من الجانب النظري البحت، واعتماد نتائج الأبحاث والدراسات التي يقوم بها طلبة الدراسات العليا في خدمة مراكز ومؤسسات تعليم ذوي الإعاقة، وإعادة النظر في بعض مقررات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات.

**وقد أجرى جمال الدين** (٢٠٠٢)، دراسة هدف خلالها تخطيط برامج إعداد معلم الأفراد ذوي الإعاقة من خلال دراسة واقع برامج إعدادهم ووضع تصورات لها، وقد استخدم فيها المنهج الوصفي من خلال طرق وأدوات الملاحظة والمقابلة. حيث أشارت أبرز النتائج والتوصيات التي توصلت إليها إلى ضرورة مراجعة جميع برامج الإعداد والتدريب المتخصص لمعلمي الأفراد ذوي الإعاقة، وضرورة أن تركز تلك البرامج على خصائص المعلمين ومهارات وإستراتيجيات التدريس والتقييم واستخدام التكنولوجيا والخبرات الميدانية والعملية نتيجة ضعف هذه المجالات في تلك البرامج، كما أوصت الدراسة بتطبيق نظام إجازة سنة للمعلم الطالب كمعلم مساند في المدرسة قبل الدخول للمهنة، للحصول على رخصة المزاولة والاستفادة من خبرات المعلمين ذوي الخبرة الجيدة في الميدان.

**كما قامت قطناني** (٢٠٠٥)، بدراسة هدفت إلى تقييم جدوى وجدارة برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المشاركين في البرنامج، حيث اشتملت عينة دراستها على الطلبة المرشحين من مستوى سنة ثانية وثالثة ورابعة وعددهم (٢٠٣)، وأعضاء الهيئة التدريسية وعددهم (٧)، والمشرفون الميدانيون وعددهم (٣)، ومديرو المدارس العادية التي تضم غرف مصادر ومدراء مراكز التربية الخاصة لمحافظة العاصمة والتي يجرى فيها التدريب الميداني وعددهم (٣)، وقد استخدمت الباحثة الأساليب النوعية

والكمية من خلال الإستبانات والمقابلات وتحليل الوثائق. وأظهرت نتائج الدراسة إلى مجموعة من موطن القوى للبرنامج كان أبرزها، رضا المشاركين من الخريجين بشكل عام عن مستوى إعدادهم وثراء المحتوى النظري للمساقات وعمق ونجاح البرنامج في تزويد الطلبة اتجاهات وخصائص ايجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقات، وبالرغم من ثراء المساقات المتخصصة وتنوعها إلا أن المشاركين أشاروا إلى ضرورة تناول موضوعات هامة كالتوحد واستخدام التكنولوجيا وتوظيفها في تعليم ذوي الإعاقات وأساليب تدريس المهارات الأساسية وقضايا متطورة في التربية الخاصة، أما أبرز نقاط الضعف في البرنامج والتي أشار إليها المشاركون، فقد تمثلت بعدم التوازن بين الجانب النظري والعملي للبرنامج مما أثر سلبا في بعض المهارات الأدائية للطلبة الخريجين، وأشار المشاركون أيضا إلى صعوبات التدريب الميداني الناتجة عن الآلية المتبعة ونقص الإشراف وقلة ووضوح أدوار ومسؤوليات الأطراف المتعددة المعنية بتدريب الطلبة المتدربين، وعدم كفاية التنسيق بينها، كذلك زيادة أعداد الطلبة المتدربين في البرنامج التدريبي، الأمر الذي يؤثر سلبا في الكثير من عملياته وتفاعلاته مثل أساليب التقييم والتدريس.

**وفي الوقت ذاته أجرت الشمايلة (٢٠٠٥)**، دراسة هدفت إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الإعاقة (CEC)، حاولت الباحثة من خلالها تحديد درجة أهمية وامتلاك المهارات والمعارف المعتمدة من المجلس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ودراسة أثر كل من متغير الخبرات التدريسية والمؤهل العلمي، وتحديد واقع غرفة المصادر والممارسات التعليمية المتبعة، حيث استخدمت الباحثة معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الإعاقة (CEC) على شكل مقياس بعد أن استخرجت له دلالات الصدق والثبات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٤١) معلم ومعلمة من العاملين في المدارس الحكومية والخاصة. وقد أشارت النتائج أن إدراك المعلمين لهذه المعايير كانت مرتفعة على جميع الأبعاد، وكانت أكثر الأبعاد أهمية هي تلك المتعلقة بالإستراتيجيات التدريسية، وأشارت النتائج أيضا إلى درجة امتلاك متوسطة على الدرجة الكلية للمعايير ودرجة مرتفعة على عدد من الفقرات ذات العلاقة بالمعلومات النظرية حول صعوبات التعلم والاستراتيجيات التدريسية والمسؤوليات الأخلاقية، والتعاون مع المعلم العادي، في حين أظهرت درجات منخفضة لبعد المشاركة في أنشطة المؤسسات المهنية التي تقدم خدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولم توجد فروق ذات دلالة

لمتغير الخبرة العامة والخاصة، في حين وجدت فروق ذات دلالة في متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين المتخصصين.

**كما قام البطاينة** (٢٠٠٧)، بدراسة هدفت إلى تقييم مدى إسهام دراسة مساق التربية الخاصة في إكساب الطلبة الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت أداة الكفاية التعليمية التي أعدها لاندرز وويفر (Landers & weaver)، والتي اشتملت على (٣٢) كفاية تدريسية، حيث شارك في الدراسة (١٠٠) طالب ومعلم درسوا مساق التربية الخاصة في جامعة اليرموك في الأردن للفصلين الدراسيين الثاني والصيفي للعام الجامعي ٢٠٠١/٢٠٠٢م. وقد أشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية تعزى للمعدل التراكمي ولصالح الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة، في حين كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي والجنس لاكتساب الطلبة للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الإعاقة.

**وفي دراسة قامت بها البسومي** (٢٠٠٧)، هدفت من خلالها تقييم فاعلية برنامج الدبلوم العالي في صعوبات التعلم بكلية الأميرة ثروت في الأردن للتعرف على مجالات القوة ونقاط الضعف فيها، وقد استخدمت الباحثة أساليب البحث النوعي والكمي من خلال الاستبانات والمقابلات والوثائق، واشتملت عينة الدراسة على المشاركين في برنامج الدبلوم العالي في صعوبات التعلم في كلية الأميرة ثروت من أعضاء هيئة التدريس والمعلمين والمعلمات الملتحقين في برنامج التدريب الميداني والذين أنهوا المتطلبات النظرية للبرنامج، بالإضافة إلى خريجي البرنامج من المعلمين والمعلمات العاملين في الميدان. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى مجموعة من مواطن القوة في البرنامج كان أبرزها عمق المحتوى النظري للبرنامج وثراؤه وملائمة المساقات المطروحة للأهداف المحددة له، ونجاح البرنامج في تحسين المهارات التدريسية للمعلمين المتدربين والخريجين، كذلك نجاح البرنامج في التأثير على الإيجابي على أداء خريجيه بشكل عام، كما أشارت النتائج أيضا إلى بعض الجوانب التي بحاجة إلى تعديل أو إضافة، حيث أوضحت النتائج عدم كفاية التدريب الميداني للملتحقين في البرنامج، بحيث لا يوجد توازن بين الجوانب النظرية والعملية، كما ان هناك حاجة إلى مزيد من المتابعة للخريجين من قبل أعضاء هيئة التدريس بعد إنهاء البرنامج، وقد أشارت النتائج أيضا أن ثمة وجود حاجة إلى التنسيق والتواصل بين البرنامج في الكلية ووزارة التربية والتعليم في عدد

من القضايا كالقضايا المتعلقة بالقوانين التي تخص الطلبة ذوي صعوبات التعلم كالتسهيلات والتكييفات اللازمة لهم، وقضية الإشراف والمتابعة لطلبة برنامج الكلية، وقضية التوعية المجتمعية، وأخيرا ضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية التدريس في البرنامج.

**كما حاولت المومني** (٢٠٠٨)، دراسة معرفة توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية، حيث بلغت عينة الدراسة على (٤٣٦) معلم ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العاملين في وزارة التربية والتعليم ومركز التربية الخاصة المختلفة، وقد استخدمت الباحثة استبانه قامت بتطويرها بالرجوع إلى المعايير الدولية كأداة لجمع البيانات، وتكونت الأداة من (٩٦) فقرة موزعة على (٩) مجالات، وهي الأسس في التربية الخاصة، وتطوير المتعلمين وخصائصهم، والفروق الفردية بين المتعلمين، واستراتيجيات التعلم، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، والتخطيط التعليمي، والتقييم، والممارسة المهنية والأخلاقية، ومهارات التعاون. حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى أن مدى توافق أداء المعلمين مع المعايير الدولية كان متوسطا، ووجدت الدراسة فروق ذات دلالة في كفايات المعلمين ترجع إلى الجنس لصالح المعلمات، والمؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي المؤهل الأقل، والخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأطول، وعدد الطلبة في الصف لصالح عدد الطلبة الأقل، والإقليم لصالح إقليم الوسط.

**كما أجرت بخش** (٢٠٠٩)، دراسة حاولت من خلالها تقويم برامج تدريب معلمي التربية الخاصة ومواكبتها لمتغيرات العصر في ضوء احتياجاتهم على خلفية من الخبرات العالمية في هذا المجال، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال إجراء دراسة ميدانية تتضمن تطبيق استمارة تقويم للبرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة. إذ أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك عددا كبيرا من نقاط نقاط القوة في منظومة التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية يجب تعزيزها ودعمها، فقد جاءت تلك النقاط في المراتب المتقدمة لاستجابات أفراد العينة، إلا أن هناك بعض جوانب الضعف والسلبية في تلك البرامج، منها ضعف دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بأساليب أكثر علمية وحداثة ودقة، وعدم وضع أولويات لأهداف تدريب المعلمين وضعف التعاون والتكامل بين الجهات المختلفة المعنية بالطلبة ذوي الإعاقة، وعدم مشاركة أراء معلمي التربية الخاصة أو أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في تصميم محتوى التدريب، وقد أوصت الدراسة بإدخال بعض التطورات الجزئية على المنظومة التدريبية لمعلمي التربية الخاصة من خلال الشراكة في التدريب سواء

من قبل المؤسسات الأجنبية المعنية بالتربية والتعليم أو المعنية بتقديم الخدمات والدعم للأفراد ذوي الإعاقة.

**وفي دراسة أجريت من قبل ملحم** (٢٠١٣)، هدف من خلالها معرفة درجة امتلاك طالبات التربية الخاصة في كلية عجلون الجامعية للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، كمتنبأ لمعرفة فاعلية برنامج الإعداد، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٨٩) طالبة من طالبات التربية الخاصة المسجلات في مساق التدريب الميداني، حيث تمّ اختيارهن قصدياً في ضوء متغيرات المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم)، والتقدير (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)، ولتحقيق غرض الدراسة طور الباحث أداة مكونة من (٣٠) فقرة لقياس الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط درجة امتلاك الكفايات التعليمية لأفراد العينة كانت مرتفعة، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة امتلاك المشاركات للكفايات التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المشاركات للكفايات التعليمية تعزى لمتغير المعدل.

**كما قام الجدوع** (٢٠١٤)، بدراسة حاول خلالها تقصي اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من(٩٢) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤)، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة والتي تكونت من (٢٨) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، تم التوصل إلى صدق لها بطريقة صدق المحكمين كما تم التوصل إلى ثبات لها بطريقة إعادة الاختبار. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لاتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم كانت إيجابية، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha= 0.05$) في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم تبعاً لمتغير فرع الطالب في الثانوية العامة لصالح طلبة الفرع المهني، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي للطالب.

## ثانيا: الدراسات الأجنبية

في مقالة لها بعنوان: شهادة التربية الخاصة، هل تشكل ضمانة لتعليم فعال؟ حاولت الباحثة مابل (Maple, 1983)، من خلالها التعرف إلى الكفايات التي يجب توافرها في معلم التربية الخاصة، وما لديه فعلا من تلك الكفايات، وقد أوصت الباحثة في مقالتها إلى ضرورة تبني معايير ثابتة، وتطوير أخلاقيات مهنية، وتحديد الكفايات المهنية الضرورية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الإعاقة (CEC)، لتهيئة معلم التربية الخاصة للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، وأشارت الباحثة أيضا إلى ضرورة أن يشتمل إعداد هؤلاء المعلمين على تدريبات عملية ومساقات متخصصة تشمل جميع فئات الإعاقة بحيث يكون التدريب غير تصنيفي يؤهلهم للعمل مع جميع فئات الإعاقة، كما أكدت على ضرورة أن تتضمن برامج إعداد هؤلاء المعلمين على الممارسات والأخلاقيات المهنية في التربية الخاصة وتوظيفها في العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، وقد لخصت الباحثة المضامين الرئيسية التي يجب أن تركز عليها برامج إعداد معلمي التربية الخاصة كالتركيز على إعداد الطلبة المعلمين في التربية الخاصة للعمل مع جميع فئات الإعاقة، وضرورة إعداد الطلبة المعلمين في التربية الخاصة على الأخلاقيات الممارسات المهنية في التربية الخاصة وفقا للمعايير المعتمدة، وأن تتبنى تلك البرامج معايير ثابتة لقياس كفايات المعلمين والطلبة الخريجين في التربية الخاصة كالتي اعتمدت من قبل مجلس الأطفال ذوي الإعاقة والتي تقيس مدى قدرتهم للعمل هؤلاء الأطفال.

**وقد هدفت الدراسة التي قام بها كل من بيومي وذكري** (١٩٩٤)، التعرف إلى تجارب الدول الأخرى في إعداد وتدريب معلمي ذوي الإعاقة، وقد استخدما المنهج المقارن، حيث اشتملت عينة دراستهم دول كل من فنلندا، وفرنسا، والسويد، وأمريكا، وإنجلترا. وقد أشارت النتائج إلى وجود عجز كبير في إعداد هؤلاء المعلمين، وأن أعداد كبيرة منهم غير مؤهلة للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، وأن هناك حاجة إلى تدريبهم في برامج أثناء الخدمة، وقد أوصت الدراسة ضرورة وضع توجهات حديثة في برامج إعداد تلك الفئة من المعلمين، بحيث تتضمن مؤشرات تربوية، وتدريب ميداني جيد.

**أما روبرتس** (Roberts, 1995)، فقد حاول استقصاء وتحديد كفايات معلمي التربية الخاصة في ولاية تينسي الامريكية، وذلك بهدف الوصول إلى برامج نوعية جيدة خاصة بمعلمي التربية الخاصة العاملين مع ذوي الإعاقات المتعددة من ذوي الإعاقات العقلية

والسمعية، كذلك تطوير أنموذج لبرنامج إعداد المعلم في شهادة متخصصة للعمل مع تلك الفئات من الإعاقة، وقد شارك في الدراسة (١٢١) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة. حيث أظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين المشاركين كانت عالية في المساقات الدراسية التي تركز على كفايات التخطيط، وكفايات التدريس، وكفايات التقييم، والكفايات المتعلقة بالتدريب الميداني، في حين أظهرت النتائج وجود ضعف في مساقات النمو المهني، وقد توصل الباحث إلى تطوير أنموذج لبرنامج أكاديمي مقترح بواقع (٤٨–٥٧) ساعة معتمدة لإعداد المعلمين الجيدين للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقات المتعددة من ذوي الإعاقات العقلية والسمعية،، حيث يركز الأنموذج على تناول الجوانب السابقة، إضافة إلى تضمين مساقات متخصصة في العمل التعاوني مع المهنيين الآخرين والأسر، كذلك إجراء البحوث الإجرائية مع تلك الفئات من الإعاقة.

**وقد أجرى كيرنز** (Kernes, 1996)، دراسة حول تأهيل المعلمين للأدوار الجديدة في التربية العادية والتربية الخاصة بهدف تحديد مستواها، حيث قام الباحث بإجراء مسح لعينة من خريجي أحد برامج تأهيل المعلمين من خلال تطوير استبانة لجمع المعلومات حول فاعلية برامج الإعداد قبل الخدمة. وقد أشارت النتائج أن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة كانت فعالة بشكل عام، حيث أن مجالات القوة التي أشار لها الطلبة الخريجون تمثلت في القدرة على تخطيط وتنظيم الأنشطة الصفية، ومهارات التعاون والتواصل مع فريق العمل، وتصميم الدروس والمواد والوسائل ذات المعنى لفئات غير متجانسة من الطلبة، وإمكانية تكيفها وتعديلها لهم، وتحديد النمط التعليمي في تدريسهم أيضا، أما مجالات الضعف التي أشار لها المشاركون فقد تمثلت بمهارات العمل مع مدى واسع من الراشدين، ومهارات تقديم الاستشارة لأولياء الأمور وفريق العمل، ومهارات القيادة، ومهارات تخطيط الجهود وإدارتها وتنظيمها، وعلى تقديم مهمات مفيدة للمتطوعين وإدارة الآباء المتطوعين.

**أما دراسة جورن** (Gorne, 1997)، فقد حاولت تحديد درجة تنفيذ مؤشرات الجودة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة ومدى ارتباطها بالرضا الوظيفي لدى كل من معلمي التربية الخاصة والتربية العادية. وقد أشارت نتائج الدراسة أن مؤشرات الجودة تعتمد على تنظيم البيئة الصفية، والتعاون بين المهنيين وفريق العمل والمؤسسات ذات العلاقة بتقديم الخدمات للأفراد ذوي الإعاقة، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة طردية بين مؤشرات الجودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة والرضا الوظيفي لدى المعلمين، كذلك بين

رضاهم الوظيفي وخبراتهم العملية، كما أشارت النتائج أيضا إلى أن المعلمين عبروا عن حاجتهم إلى الدعم الإضافي في المهارات والخبرات الإضافية، إضافة إلى ضرورة الإعداد في برامج أثناء الخدمة.

**وفي الدراسة الاستطلاعية التي أجراها شيري** (Cherly, 2000)، والتي هدفت إلى معرفة ادراكات معلمي التربية الخاصة والتربية العادية حول استراتيجيات التدريس الملائمة للطلبة فيما يتعلق بالتنوع والاختلافات الثقافية واللغوية المتباينة بينهم، والتي شملت عينتها على (٤٣٠) معلم ومعلمة في التربية الخاصة والتربية العادية، والتي طور لها أداة لتحقيق هدفها وجمع المعلومات. فقد أشارت نتائج استطلاعه إلى أن معظم أفرد العينة من المعلمين أشاروا إلى أن برامج إعدادهم لم تقدم لهم أي مهارات ومعارف حول التنوع والاختلافات الثقافية واللغوية، كما عبر المعلمون في استطلاعهم أن هذه المهارات تفيدهم وتؤثر فيهم في اختيار أساليب التعلم اللفظية وغير اللفظية للطلبة، وأنماط سلوكهم، وأن ذلك يسهل مهامهم في عملية التدريس، كما يؤكدون أن هذه المهارات هي جزء من المهمات التدريسية الأساسية.

**وقام كل من فورد وبوكاش وولبورن** (Ford, Pugach & Wilborn, 2001)، بمراجعة الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع برامج إعداد معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد توصل الباحثون إلى تحديد عدد من المواضيع الأساسية التي لا بد وأن تركز عليها برامج إعداد هذه الفئة من المعلمين، وقد ركزت هذه المواضيع على الممارسات الأخلاقية والإيجابية في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتركيز على إتقان المادة والمواضيع التعليمية التي يدرسها، واتقان مهارات التدريس، وتطوير مهارات التعاون والعمل بمهنية ضمن فريق العمل، كذلك تطوير مهارات العمل مع الأسر والمجتمع المحلي، وأخيرا تطوير مهارات التواصل والاستماع الجيد.

**وفي دراسة هدف من خلالها ماستروبري** (Mastropieri, 2001)، إلى معرفة المشكلات التي يواجهها الخريجون الجدد في برنامج التربية الخاصة، والعوامل المرتبطة بنجاحهم في البرنامج، وقد استخدم الباحث الإستبانات والمقابلات لجمع المعلومات. إذ أظهرت نتائج دراسته أن المشكلات التي يواجهها الخريجون الجدد مشابهة للمشكلات التي كان يواجهها ممن تخرجوا في بداية عقد الثمانينات. وقد أشار المشاركون أن نجاح أداء المعلم لا يتوقف على إعداده قبل الخدمة، وإنما على اتجاهاته الإيجابية ودافعيته والمرونة في العمل ورغبته في النجاح والعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، والقدرة على تقييم التحديات والتعامل معها، وقد

أشارت النتائج أيضا أن المعلمين الجيدين أظهروا القدرة في اكتشاف أنظمة الدعم سواء داخل المدرسة أم خارجها، كذلك القدرة في التوصل إلى حلول للمشكلات التي تواجههم مع الطلبة والمعلمين والمدراء والأسر، وقد توصلت النتائج أيضا إلى انه وعلى الرغم من أن برامج إعداد المعلمين تساعدهم على الوصول إلى الدعم والبحث عن إجابات، إلا أن ثمة حاجات أخرى كثيرة لا تعد المعلمين لها، كالدعم من المعلمين الآخرين والأسر، والمدراء، وأن هناك فجوة بين المهارات التي يُعدوا لها قبل الخدمة والواجبات الموكولة إليهم خلال دخولهم الميدان، وأن هناك نقصا في المصادر وعدم كفاية الوقت.

**وقد أجرى ويلكوكس وبوتنيم وويجل** (Wilcox, Putname & Wigle, 2002)، دراسة طولية هدف من خلالها تحديد نقاط قوة وضعف برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، حيث أجريت الدراسة على عينة من خريجي برنامج البكالوريوس في التربية الخاصة منذ عام (١٩٩٣)، حيث اشتملت عينة الدراسة على عينة من (٥٣) خريجا و(٧) مدراء، وقد طور الباحثون استمارة مسحية لهذا الغرض اعتمادا على المعلومات والمهارات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة المبتدئين التي وضعها مجلس الأطفال ذوي الإعاقة (CEC)، وقد أظهرت النتائج أن معظم المشاركين عبروا بأنهم أعدوا بشكل جيد، وهم مهنيون متمرسون، وأشارت النتائج أيضا أن هناك فروقا بين تأهيل معلمي التربية الخاصة وبين مسؤولياتهم الموكولة إليهم في المدارس في الصفوف من الروضة حتى المرحلة الثانوية، كما أشارت النتائج إلى أن تقدير متوسط درجات المديرين والمعلمين الخريجين المشاركين في الإعداد كانت (٣) حسب مقياس لكرت(Likert) من (١-٤)، بمعنى أن لديهم على الأقل درجة كافية من الإعداد على المعايير التي وضعها مجلس الأطفال ذوي الإعاقة، باستثناء مجال استخدام التكنولوجيا الذي كان متوسط درجاته أقل من (٣)، في حين كان أعلى المتوسطات على بعد كفايات القياس والتقييم والتدريس ومهارات التعاون، بتقدير متوسط (٣،٢٤) أو أكثر، كما كان متوسط الدرجات على بعد كفايات ومهارات الدمج (٣،١٢)، إلا أن المعلمين الخريجين رأوا أن مستوى إعدادهم على هذا البعد من الكفايات لم يكن كافيا لتلبية المسؤوليات الممنوحة لهم.

**أما الدراسة الوصفية التي أجراها ديماجستريس** (Demagistris, 2003)، فقد هدفت إلى تحديد عناصر وخصائص تصميم برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة على مستوى الماجستير، وذلك لاستخدام هذه العناصر وتنفيذها من قبل الجامعات، حيث اشتملت موضوعات الدراسة على قضايا الإصلاح التعليمي، والمناهج الدراسية، وعملية التدريس،

وتقييم وجهات النظر والتصورات نحو الممارسات الإكلينيكية والتعاون، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات، وهم المدراء، ومعلمي الصفوف العادية، ومعلمي التربية الخاصة، استخدم الباحث خلالها مقياس على شكل استبانه وفق تقديرات لكرت، حيث بُني المقياس من خلال مراجعة المعايير التي تبنتها المنظمات المهنية ومؤسسات الاعتماد، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عناصر برنامج نموذجي لإعداد معلمي التربية الخاصة على مستوى الماجستير، حيث اشتملت العناصر على وضع فلسفة للبرنامج، واستخدام المنهج البنائي في عملية التدريس، والتركيز على التعلم والتعليم، ووضع توقعات وتصورات واضحة وتغذية راجعة للبرنامج، ووضع إطار زمني مرن للبرنامج، واستخدام التقييم المبني على الأداء، واستخدام تقنيات التعلم عن بعد.

**كما قامت ماك برايد** (McBride, 2007)، بدراسة في البيئة الأردنية هدفت من خلالها إلى مراجعة برامج التربية الخاصة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس والمؤسسات والمراكز التي تخدمهم، كذلك مراجعة برامج إعداد قبل الخدمة لمعلمي هؤلاء الطلبة، حيث قامت الباحثة بمقابلة الأفراد الذين يتولون مناصب مهمة في وزارة التربية والتعليم الموظفين العاملين في المدارس والممثلين عن المدارس الخاصة والحكومية والمؤسسات غير الربحية التي تخدم الطلبة ذوي الإعاقة، وقد أجرت الباحثة أيضا مقارنة حول معدلات شيوع الطلبة ذوي الإعاقة، وإعداد إطار عمل استراتيجي ذو مستوى عال، ودراسة وظائف الكادر الفني والإداري في مديرية التربية الخاصة ودراسة الهيكل التنظيمي للمديرية التربية الخاصة وأخيرا دراسة القوانين والتشريعات المرتبطة بالطلبة ذوي الإعاقة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى افتقار البنى التحتية لمديرية التربية للقدرات التقنية سواء داخل الوزارة ام الميدان في عدد من النواحي المهمة، وأن برامج التدريب قبل الخدمة مجزأة، إضافة إلى محدودية القدرات في عدد من مجالات التربية الخاصة، وضعف فاعلية التمويل للأدوات والوسائل للطلبة ذوي الإعاقة.

**وقد اتبع كل من موكابودي و موليسوا وموسيلا** (Mukhopadhyay, Molosiwa & Moswela, 2009)، المنهج الكمي- النوعي في دراستهما التي هدفت إلى قياس إعداد معلمي التربية الخاصة للتعليم الدامج في بوتسوانا (Botswana)، وقد شملت عينة الدراسة على مجموعتين، المجموعة الأولى كانت من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة أثناء الخدمة في صفوف الدمج، والمجموعة الثانية المعلمين الطلبة في مرحلة ما قبل الخدمة في التربية الخاصة في

جامعة بوتسوانا، كانوا في السنة الأخيرة لهم في الدراسة والمتدربين مع الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين قد أظهروا قلقهم حول المعرفة المحددة بالقضايا والمظاهر المتنوعة لتلبية حاجات الطلبة ذوي الإعاقة، وقد أشار المشاركون أنهم لم يُعدوا لتلبية حاجات هؤلاء الطلبة فيما يتعلق بقضية التنوع الثقافي للطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدمج، وقد عبر المشاركون حاجتهم إلى اكتساب مهارات التعاون مع الآباء والمعلمين والمشرفين، وقد وجدوا نقصا في المهارات المطلوبة في صفوف الدمج، كالإعداد الشامل للعمل مع كافة الإعاقات، حيث عبر بعضهم بأن المعلمين في صفوف الدمج يتوقعون منهم العمل مع كافة الإعاقات كالإعاقة السمعية واضطرابات التواصل والتوحد وصعوبات التعلم، وغيرها، وهم بالواقع لم يكتسبوا المهارات الكلية اللازمة للعمل مع جميع تلك الحالات، كما أشار العديد من المشاركين فشلهم في قضية الدفاع وإثبات موقف ايجابي في الدفاع عن الطلبة ذوي الإعاقة ومشكلاتهم، ولم يتم إعدادهم على مثل هذه القضايا، وفيما يتعلق بالمعيقات المتعلقة بمصادر التعلم والتكنولوجيا، فقد أشار العديد من المشاركين إلى عدم تزويدهم بالمعلومات الكافية حول تكنولوجيا الأفراد ذوي الإعاقة.

**أما دراسة بلاكولر ولال** (Blackaller & Lal 2010)، فقد هدفت إلى تحديد الجوانب المحددة من برنامج التدريب في التربية الخاصة من خلال تحديد حاجات المعلمين والمتدربين وادراكاتهم، كذلك تقييم الممارسات المهنية والتحديات والنجاحات التي تواجه المتدربين في كل من برامج الجامعة والمدرسة وذلك من خلال إجراء تقييمات متعددة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٢٧٩) طالب جامعي و (٢٠١) معلم، حيث طور الباحثان استبانه استطلاعية لهذا الغرض. حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الحاجات الأساسية المكتسبة التي أشار إليها الطلبة الجامعيين ركزت بقدر كبير على المعارف المتعلقة بتطوير البرنامج التربوي الفردي، والتقييم وإدارة السلوك واستراتيجيات التدريس، والعمل مع الأسر، أما الحاجات التي تحتاج إلى متابعة التدريب بعد الجامعة، فقد كانت الحاجة الكبيرة إلى عملية التعاون والتطور المهني، أما المعلمون، فقد أشاروا أنهم بحاجة إلى معلومات ومهارات حول تأسيس علاقة فعالة مع الطلبة المتدربين، في حين أشارت النتائج إلى أن المشاركين بحاجة إلى استخدام التقييم مع المعلمين المرشحين ومساعدتهم في فهم سياق عملية التدريس وتحديد الاستجابة للتنوع وربط الخبرات التدريسية بالغرف الصفية، كذلك تزويد النصائح والمساعدة للطلبة المتدربين والانخراط في محادثة تأملية معهم.

وفي دراسة بعنوان استخدام الطرق المركبة (الكمية– النوعية) في تقييم برامج إعداد ما قبل الخدمة في برامج التربية الخاصة للمرشحين فيها في السنة الأولى من تدريبهم هدف من خلالها كل من تلمان وريتشاردس وفرانك (Tillman, Richards & Frank, 2011)، أولا، إلى تقييم برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة المتخصصين في التدخل في الصفوف من الروضة حتى الثانوية (K-12) العاملين مع الإعاقات البسيطة والمتوسطة، وثانيا، تحديد المجالات اللازمة لتحسين تلك البرامج والتي تساعد في تحديد محتويات الاعتماد الوطنية واعتماد الولاية لهذه البرامج. حيث اشتملت عينة دراستهم على (٢٠) طالب متدرب من المتخصصين في التدخل في التربية الخاصة في برنامج جامعة وايتون، و(٢٠) من المعلمين المتعاونين في المدارس والمشرفين على الطلبة المتدربين، بالإضافة إلى (٤) أعضاء من هيئة التدريس في التربية الخاصة في الجامعة، حيث طور الباحثون استبانه لذلك. حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم تطابق استجابات المشاركين في الدراسة بين الطلبة المرشحين والمعلمين المتعاونين، إلا أن برامج ألإعداد كانت جيدة، وأشار المشاركون أن الطلبة المرشحين شعروا بأن إعدادهم جيد في كتابة البرامج التربوية الفردية وإدارة وتكييف المناهج التدريسية وتوثيق تقدم الطلبة، لكن كان هناك مجالات محددة كانت قد أثارت قلقهم حول مستوى إعدادهم وتدريبهم وهي، التعاون مع المعلمين المساعدين والمعلمين والمهنيين الآخرين، والتعاون مع الأسر، كذلك عبروا عن قلقهم حول إكمال العمل الورقي، ووجدوا أن ضبط السلوك الصفي كان من أبرز التحديات التي تواجههم نتيجة ضعف برامج إعدادهم، وقد أعربوا عن قلقهم اتجاه إدارة الذات وتحقيق التوازن بين مطالب التدريس والحياة خارج المدرسة.

وفي تركيا فقد استهدفت الدراسة التي قام بها **إيرغول و بايدك وديمير** (Ergul, Baydik & Demir, 2013)، استطلاع آراء معلمي التربية الخاصة المرشحين في برامج التربية الخاصة قبل الخدمة في المستوى الجامعي ومعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة، حول الكفايات الميدانية والمهنية التي يمتلكونها، وقد تم الحصول على اقتراحات المشاركين لتحسين برامج الجامعة في التربية الخاصة وبرامج أثناء الخدمة، بما في ذلك الموضوعات التي يحتاجونها لنموهم المهني. وقد شملت عينة الدراسة على (١٠٧) من معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة تم اختيارهم من أماكن مختلفة من المدارس كصفوف الدمج، والصفوف خاصة، و(١٦٠) من المعلمين المرشحين في برامج ما قبل الخدمة في المستوى الجامعي، تم اختيارهم من أربعة جامعات مختلفة في تركيا وهي جامعة (أنقرة، وجازي، والأناضول، وبسل عزة ابانت)، وقد

جمعت البيانات من خلال أنموذج كفايات معلمي التربية الخاصة أعد من قبل الباحثين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة في أثناء الخدمة الذين تخرجوا من برامج التربية الخاصة سابقا ويحملون شهادات متخصصة في التربية الخاصة وجدوا أنفسهم أكثر كفاية من المعلمين الآخرين المشاركين، سواء المعلمين المرشحين قبل الخدمة ام المعلمين العاديين الذين يحملون دورات في التربية الخاصة أو شهادات أخرى، إلا أنهم كانوا غير ذو كفاءة في المجالات المتعلقة بالتوحد واللغة والكلام وتدريس مهارات الكتابة والقراءة، أما معلمي التربية الخاصة المرشحين في برامج التربية الخاصة قبل الخدمة، فقد وجدوا أنفسهم غير أكفاء في مهارات التدريس الأكاديمية وإدارة السلوك والمشكلات الصفية والتوحد، وقد أشار معلمو التربية الخاصة في مرحلة أثناء الخدمة المشاركون إلى حاجتهم إلى إضافة مهارات أخرى لتدريبهم، كمهارات التواصل والتعاون مع الأسر، وإدارة السلوك الصفي، أما المعلمين المرشحين قبل الخدمة فقد أشاروا إلى حاجتهم إلى تدريب إضافي على المهارات اللغوية ومهارات التعاون والتواصل مع المهنيين والأسر وإدارة السلوك ومهارات التدريس الأكاديمية.

## التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة نجد أن عددا منها ركز على دراسة تقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ودراسة مساقات تلك البرامج، والمشكلات التي تمر بها كدراسة هارون (١٩٩٣)، وسعد (١٩٩٦)، والعلوي (٢٠٠١)، وماستروبري (٢٠٠١)، وويلكوكس وآخرون (٢٠٠٢)، ومواكابودي وآخرون (2009)، وقطناني (٢٠٠٥)، والبطاينة (٢٠٠٧)، والبسومي (٢٠٠٧)، ودراسة تلمان وآخرون (٢٠١١)، والبعض منها ركز على دراسة برامج إعداد هؤلاء المعلمين في مستوى أثناء الخدمة، كدراسة الحديدي (١٩٩٣)، وبخش (٢٠٠٩)، والبعض الآخر ركز على دراسة تأهيل كفايات أولئك المعلمين، كدراسة مابل (١٩٨٣)، وروبرتس (١٩٩٥)، وشيري (٢٠٠٠)، والشمايلة (٢٠٠٥)، والمومني (٢٠٠٨)، وملحم (٢٠١٣)، ودراسة إيرغول وآخرون (٢٠١٣). ومما لا شك فيه فإن هذا النوع من الدراسات والأبحاث تعد من الدراسات القيمة والجيدة، وذات النوعية والأهمية لتحديد جوانب ضعف وقياس هذه البرامج والحكم عليها، وتحديد ما يجب أن يكون عليه معلم التربية الخاصة المؤهل من كفايات وممارسات يمكن الاستفادة منها وتضمينها

في برامج إعدادهم قبل الخدمة، وبالتالي فهي محاولة جيدة ممهـــدة لتحديـــد العناصـــر ذات الجودة في هذه البرامج.

إن الدراسة الحالية تحاول وضع إطار منهجي لمعايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة على مستوى البكالوريوس، ومن ثم تحديد مدى انطباقها على تلك البرامج، وهذا ما تحاول الدراسة أن تتميز به عن الدراسات السابقة، لذا فهي تحاول وضع معايير لتلك البرامج منبثقة من المؤسسات والهيئات والمجالس ذات العلاقة بالتربية الخاصة وبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة والدراسات والأدب السابق، والتي تتماشى والتطورات والتغيرات والتوجهات الحديثة في التربية الخاصة وإعداد المعلمين، وهذا أيضا ما لم تحاول الدراسات السابقة تناوله بشكل مباشر سواء على المستوى المحلي والأجنبي. إضافة لذلك ولما كانت الدراسات السابقة تناولت موضوع تقييم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة والمشكلات التي تمر بها، كدراسة هارون، وسعد، والعلوي، وماستروبري، وقطناني وغيرها، فإن تلك الدراسات تناولت جوانب متعددة ولكنها تبقى محدودة وغير شاملة ومتكاملة، أما الدراسة الحالية فهي تسعى إلى تناول جوانب متعددة ومتكاملة بعض الشيء لتلك البرامج، كما أنها تستهدف أكثر من برنامج ولا تقتصر على برنامج مفرد بوحده كما في عدد من الدراسات.

أيضا وبما أن بعض الدراسات كدراسة مابل، وروبرتس، والشمايلة، والمومني وغيرها، حاولت دراسة كفايات معلمي التربية الخاصة، إلا أنها تناولت دراسة أداء هؤلاء المعلمين أثناء الخدمة، أما الدراسة الحالية تحاول تقييم برامج قبل الخدمة نفسها، وتحديد نقاط ضعف وقوى تلك البرامج من أجل تطويرها وتحسين مخرجاتها، وبالتالي سينعكس لا إراديا على مخرجات وكفايات معلمي التربية الخاصة بعد التخرج، لذا فمن الأولى وبحسب وجهة نظر الباحث، معرفة نوعية وجودة هذه البرامج قبل معرفة نوعية المعلمين أثناء لخدمة، فالسؤال الذي يطرح نفسه هنا: أيمكن أن يتمتع معلمي التربية الخاصة بمهارات وكفايات إذا كانت برامج إعدادهم قبل الخدمة في الأصل يكتنفها القصور، وأنها لم تبنى بالأصل على أطار منهجي يتضمن المعايير التي يجب أن تستند إليها؟!.

وأخيرا نستنتج مما سبق أن عدم وجود دراسات سابقة مباشرة حول معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة على مستوى البكالوريوس، يعود عموما إلى حداثة موضوع المعايير في التربية الخاصة وخصوصا معايير برامج إعداد هؤلاء المعلمين، مما يدعم ويؤكد أهمية ووجود هذا النوع من البحث، وخصوصا أيضا ما أثبتته العديد من الدراسات السابقة من قصور في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة والضعف في المقررات الدراسية في التربية الخاصة، والقصور في كفايات هؤلاء المعلمين نتيجة الضعف في هذه البرامج، ومن الدراسات التي أثبتت ذلك، دراسة هارون، والعلوي، وقطناني، والمومني، وماستروبري، وويلكوكس وآخرون، ومواكابودي وآخرون، وتلمان وآخرون، ودراسة إيرغول وآخرون. وبالتالي الأمر الذي يتطلب وضع وتطوير إطار منهجي يتضمن المعايير اللازم تضمينها في تلك البرامج لسد الفجوة الحاصلة في ذلك. وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الوصول إليه.

# الفصل الثالث

# الطريقة والإجراءات

# الفصل الثالث

# الطريقة والإجراءات

## مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة التي تُطرح في الجامعات الأردنية، والبالغ عددها (١٤) جامعة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التعليم العالي. وقد اختيرت جميع البرامج في جميع الجامعات كعينة قصدية، بحيث تُمثل الجامعات التي تقدم برامج الإعداد على مستوى البكالوريوس، وموزعة توزيعا جغرافيا متساويا (شمال ووسط وجنوب)، كما وقد مثلت العينة جميع طلبة التربية الخاصة في مستوى البكالوريوس المتوقع تخرجهم (الطلبة المتدربين) خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤، والذين تم اختيارهم بالطريقة القصدية وقد بلغ عددهم الكلي (٣٤٧)، كذلك تم اختيار عينة من أعضاء هيئة التدريس الذي يدرسون تخصص التربية الخاصة في تلك البرامج في تلك الفترة، حيث تم اختيارهم كعينة متيسرة، إذ بلغ عددهم الكلي (٤٢)، والجدولان رقم (٢و٣) يوضحان توزيع عينة الدراسة.

**الجدول (٢)**

**توزيع عينة الدراسة حسب متغير نظام البرنامج، والتوزيع الجغرافي، والمراحل التي يقدمها**

| متغير الدراسة | مستوى المتغير | العدد |
|---|---|---|
| نظام البرنامج | حكومي | ٧ |
| | خاص | ٧ |
| | **المجموع** | **١٤** |
| موقع البرنامج | شمال | ٤ |
| | وسط | ٦ |
| | جنوب | ٤ |
| | **المجموع** | **١٤** |
| مراحل البرنامج | بكالوريوس | ١٠ |
| | بكالوريوس وماجستير | ٣ |
| | بكالوريوس وماجستير ودكتوراه | ١ |
| | **المجموع** | **١٤** |

**الجدول (٣)**

**توزيع عينة الدراسة حسب الأفراد المشاركين**

| الفئة | العدد | الجنس | |
|---|---|---|---|
| | | ذكور | اناث |
| الطلبة الخريجين | ٣٤٧ | ٥١ | ٢٩٦ |
| أعضاء هيئة التدريس | ٤٢ | ٢٥ | ١٧ |
| **المجموع** | **٣٨٩** | **٧٦** | **٣١٣** |

## أداة الدراسة:

اشتملت أداة الدراسة على مقياس معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، وذلك لغايات تحديد انطباقها على البرامج في الأردن من قبل أفراد عينة الدراسة للأفراد في البرامج المستهدفة، حيث اشتمل المقياس على عدد من الأبعاد التي تمثل معايير الجودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة، وقد اشتملت الأبعاد على مؤشرات تمثل وتعبر عن كل معيار من معايير الجودة لتلك البرامج، حيث بلغ المقياس بصورته النهائية على (٩) أبعاد، تضمنت (١٠٢) مؤشرا فرعيا (ملحق رقم ٣). ونظرا لأن الهدف الأساسي للدراسة الحالية هو تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة من خلال تطوير مقياس لذلك، فقد تم بناء المقياس وفقا للإجراءات والخطوات الآتية:

١. مراجعة الأدب المتعلق بإجراءات التقييم وطرائقه وأدواته التي تستخدمها أبحاث بناء وتطوير الأدوات والمقاييس التي تقيس وتقييم برامج التربية الخاصة عموما وبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة بشكل خاص.

٢. مراجعة مصادر الأدب السابق حول الممارسات المهنية في التربية الخاصة والمعايير المفترضة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، إذ أستند إلى المصادر التالية:

أ- معايير إعداد معلمي التربية الخاصة المبتدئين (Initial Special Education Professional Preparation Standards) التي طورها مجلس الأطفال ذوي الإعاقة الأمريكي(CEC: Council for Exceptional Children)، والتي استخدمت كمعايير اعتماد ترخيص معلمي التربية الخاصة وتأهيلهم، واشتملت المعايير على الأسس والفلسفة،

خصائص المتعلمين ونموهم، الفروق الفردية في التعلم، استراتيجيات التدريس، بيئـــات التعلم والتفاعل الاجتماعي، مهارات التواصل والتعاون، التخطيط للتـــدريس، التقيـــيم، الممارسات الأخلاقية والمهنية، ومعايير الخبرات الميدانية التي طورت لاحقـــا (CEC, 2013).

ب-معايير الإتحاد المشترك لدعم وتقييم المعلمين الجدد (INTASC: The Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium)، حيث صيغت كمعايير رخصة مزاولة المهنة في العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة من قبل معلمي التربية العادية والتربية الخاصة الجدد بما ويتناسب مع معايير المجلس الوطني للتعليم المهني، وقد اشتملت المعايير على عشرة مبادئ تتعلق بمحتوى التدريس ومجالاته، فهم التطور النمائي للأفراد ذوي الإعاقة وخصائصهم والفروق الفردية بينهم، معرفة طرق واستراتيجيات التدريس معهم، فهم دافعية هؤلاء الأفراد وسلوكياتهم، استخدام طرق التواصل الفعالة العادية والمتطورة، معرفة بالخطط التدريسية، التقييم وأدواته والمبادئ المتعلقة به، زيادة فرص النمو المهني، وأخيرا التعاون والمشاركة (Ludlow, 1998; CCSSO, 2004)

ت-معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلـــم (NCATE: The National Council for Accreditation of Teacher Education): حيث وُضعت هذه المعـــايير للمـــساعدة فـــي الإعداد المهني للمعلمين بما فيهم معلمي التربية الخاصة بالتعاون مع المدارس والكليات وإدارات التربية والتعليم لإحداث فرق في جودة التدريس وإعداد معلـــم اليـــوم والغـــد والمستقبل، وقد اشتملت المعايير الخاصة ببرامج إعداد المعلمين في التربيـــة الخاصـــة على الفلسفة والقضايا القانونية والتاريخية في التربية الخاصة، خصائص الأفـــراد ذوي الإعاقات وتطورهم النمائي، اختلافات التعلم، الممارسات التدريـــسية، بيئـــات الـــتعلم والتفاعل الاجتماعي، الاختلاف والتنوع بين الأفراد ذوي الإعاقة، التخطـــيط لعمليـــة التدريس، التقييم، والقضايا والممارسات الأخلاقية والمهنية، مهارات التعـــاون، تأهيـــل أعضاء هيئة التدريس، مـــوارد الكليـــة، وأنظمـــة التقيـــيم المـــستخدمة فـــي الكليـــة (www.NCATE.com).

ث- المعايير التي طورت من قبل هيئة كاليفورنيا لاعتماد المعلم (CCTC: The California Commission on Teacher Credentialing) حول نوعية وفاعلية برامج اعتماد اختصاصيو التربية الخاصة (Standards of Quality and Effectiveness for Education Specialist Credential Programs)، حيث استخدمت كمعايير اعتماد جودة إعداد وتقييم معلمي المستقبل، كذلك مساعدة الكليات والجامعات على تحديد الممارسات المهنية في إعداد معلمي الطلبة ذوي الإعاقات في المدارس العامة، وقد اشتملت المعايير على المهارات والمعارف المتعلقة بالتنوع والاختلافات والفروق الفردية للأفراد ذوي الإعاقة، تقنيات واستراتجيات التدريس الفعالة، مهارات التعاون، الخبرات الميدانية وغيرها (California Commission on Teacher Credentialing, 1996).

ج- المعايير التي طورتها ولاية ألينوي للتخصص في التربية الخاصة (Standards for Certification in Special Education)، حيث استخدمت المعايير لتحديد الممارسات المهنية التي يجب أن يستخدمها معلمو واختصاصيو التربية الخاصة، وقد وُضعت معايير عامة ومعايير خاصة بكل فئة من فئات الإعاقة، حيث اشتملت المعايير على الفلسفة والقضايا المتعلقة، خصائص المتعلمين، التقييم، التخطيط للتدريس، بيئة التعلم، وعلاقات التعاون وغيرها.

ح-وثيقة المعاير المهنية لمعلمي التربية الخاصة، التي طورت من قبل وزارة التربية والتعليم من خلال مشروع التطوير التربوي، وقد اشتملت المعايير على أسس التربية الخاصة، معرفة المحتوى، المعرفة والمهارات الفلسفية، التخطيط للتدريس، تقييم تعلم الطلبة، التطور الذاتي، أخلاقيات مهنة التعليم، والتعاون (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢).

خ- معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية، حيث طورت المعايير لضمان جودة الأداء في برامج إعداد المعلم بكليات التربية، ومنها برامج التربية الخاصة، وقد اشتملت معايير اعتماد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على المهارات والمعارف المتصلة بمواد التخصص في التربية الخاصة، والمهارات والمعارف المتصلة بالخدمات المساندة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٠).

د- مراجعة الأدب السابق الذي بحث في الكفايات والممارسات المهنية لمعلمي التربية الخاصة، والممارسات التعليمية التي يجب أن تركز عليها برامج إعدادهم بما ويتلاءم مع حركات الإصلاح والتجديد في التربية الخاصة، وقد اشتمل على:

- الدراسات والأبحاث السابقة المنشورة في المجلات والدوريات العلمية ورسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه، والتي بحث في موضوع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وتقييمها.
- الكتب العلمية في التربية الخاصة كالقضايا والتوجهات الحديثة في التربية الخاصة، والدمج، والتكنولوجيا، والمناهج والأساليب في التربية الخاصة، والإعاقات المختلفة.
- زيارة العديد من مواقع الإنترنت حول المقالات التي بحثت في مجال إعداد معلمي التربية الخاصة والتوجهات الحديثة في إعدادهم.
- -الإطلاع على الخطط الدراسية في برامج التربية الخاصة في عدد من الجامعات الأجنبية وخاصة الأمريكية منها، للإطلاع على مناهجها وتجاربها في إعداد الطلبة المعلمين في التربية الخاصة.

٣. تم التوصل إلى الأبعاد الرئيسية للمقياس بصورته الأولية، حيث اشتملت تسعة أبعاد تضمنت (١١٧) مؤشرا فرعيا، وقد صيغت المؤشرات بطريقة إجرائية واضحة وقابلة للقياس وذات لغة مفهومة لتكون مناسبا لأفراد عينة الدراسة، بحيث تشير إلى وجود أو عدم وجود ما يفترض أن يكون في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في الأردن وفق سلم تقديرات رباعي حسب طريقة لكرت.

٤. عُرض المقياس في صورته الأولية والتي بلغ عدد مؤشراتها (١١٧) مؤشرا (ملحق رقم١) على عدد من المحكمين ذوي الخبرة الأكاديمية والممارسين الميدانيين في التربية الخاصة، بلغ عددهم (١٥) محكما (ملحق رقم ٢)، حيث وجهت لديهم كتب تحكيم المقياس لإبداء ملحوظاتهم واقتراحاتهم، وسُلمت الأغلبية منهم باليد والبعض الآخر عن طريق الإيميل، وذلك للحكم على صدق المقياس من حيث ملائمة محتوى أبعاده ومؤشراته لموضوع وهدف الدراسة، وملائمة ارتباط المؤشرات بالأبعاد ذات العلاقة، كذلك مدى ملائمة الصياغة اللغوية والإجرائية للمؤشرات والمقياس بشكل عام، بحيث تكون صحيحة وواضحة ومقروءة. وقد أعتمدت المؤشرات التي أجمع عليها نسبة

٩٠% من المحكمين بحسب تقدير الباحث، حيث أجريت أولا التعديلات اللغوية البسيطة على بعض الأبعاد الرئيسية للمقياس، وثانيا، حُذف ( ١٧) مؤشرا، إما لعدم ملاءمته أو لتكراره في أبعاد أخرى، بالإضافة إلى دمج بعض المؤشرات لاكتمال وترابط الموضوعات والحد من المبالغة في عدد المؤشرات، وثالثا، أعيدت صياغة بعض المؤشرات الفرعية إما لعدم وضوحها أو عدم مناسبتها لغويا، ورابعا وأخيرا، أضيفت بعض المؤشرات (مؤشرين) لبعض الأبعاد كمؤشرات مهمة يجب تضمينها لمعايير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، إلى أن وصل المقياس إلى صورته النهائية والمكون من تسعة أبعاد اشتملت (١٠٢) مؤشرا، صيغت على شكل عبارات، يجاب عنها وفق سلم تقديرات رباعي حسب طريقة لكرت (ينطبق دائما، ينطبق بدرجة متوسطة، ينطبق نادرا، لا ينطبق)، والتي تُحدد درجة انطباق كل مؤشر على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة ( ملحق رقم ٣).

وفيما يلي وصف للأبعاد الرئيسية للأبعاد بصورتها النهائية:

- **البعد الأول:** خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني، والتي تتضمن الخصائص المفترض أن يقدمها البرنامج فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس من حيث مؤهلاتهم وخبراتهم ومستوياتهم الأكاديمية وممارساتهم المهنية في التدريس وتطورهم المهني في مجال التربية الخاصة والإعاقة، وقد بلغ عدد المؤشرات الفرعية لهذا البعد (٨) مؤشرات فرعية.

- **البعد الثاني:** أسس البرنامج وفلسفته ومكوناته المعرفية، والتي تتضمن المهارات والمعارف المفترض أن يقدمها البرنامج فيما يتعلق بالأسس والفلسفة والمبادئ العامة والأساسية التي يرتكز عليها برنامج الإعداد وينطلق منها في مجال تعليم تدريب الأفراد ذوي الإعاقة، وبلغ عدد مؤشراته الفرعية (١٥) مؤشرا فرعيا.

- **البعد الثالث:** خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي، والتي تتضمن المهارات والمعارف المفترض أن يقدمها البرنامج فيما يتعلق بنمو الأفراد ذوي الإعاقة في المجالات المختلفة ومستويات النمو، وبلغ عدد مؤشراته (٧) مؤشرات فرعية.

- **البعد الرابع:** مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، والتي تتضمن المهارات والمعارف المفترض أن يقدمها البرنامج فيما يتعلق ببرامج ومناهج الأفراد ذوي الإعاقة

من حيث محتواها ونماذجها وطرق تطويرها وتنفيذها ومتابعتها والإستراتيجيات المستخدمة في تدريسهم، وبلغ عدد مؤشراته (١٥) مؤشرا فرعيا.

- **البعد الخامس:** بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي وإدارة السلوك، وتتضمن المهارات والمعارف المفترض أن يقدمها البرنامج فيما يتعلق بإجراءات تنظيم عناصر البيئة المادية والأدوات والوسائل وإدارة وتنظيم العملية التعليمية والأنشطة وتطوير بيئات وأنشطة القبول والتفاعل الاجتماعي وإدارة وضبط السلوك الصفي، وبلغ عدد مؤشراته (١٣) مؤشرا فرعيا.

- **البعد السادس:** التقييم في التربية الخاصة وإجراءاته، وتتضمن المهارات والمعارف المفترض أن يقدمها البرنامج فيما يتعلق بإجراءات عملية تقييم الأفراد ذوي الإعاقة من حيث المفاهيم المرتبطة به وأدواته وطرائقه وإجراءات تنفيذه والممارسات والمسائل القانونية والأخلاقية المرتبطة به، وبلغ عدد مؤشراته (١٣) مؤشرا فرعيا.

- **البعد السابع:** الممارسة المهنية والأخلاقية في التربية الخاصة، وتتضمن المهارات والمعارف المفترض أن يقدمه البرنامج فيما يتعلق بالممارسات والمهارات وسلوكيات وأخلاقيات مهنة التربية الخاصة، وخصائص العاملين فيها واستراتيجيات التعامل مع المشكلات المتوقعة، وبلغ عدد مؤشراته (٧) مؤشرا فرعيا.

- **البعد الثامن:** التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين، والتي تتضمن المهارات والمعارف والمفاهيم المفترض أن يقدمها البرنامج فيما يتعلق بالعمل مع أعضاء الفريق المهني من معلمين واختصاصيين وإداريين والأفراد ذوي الإعاقة وأسرهم والأدوار المهنية لأعضاء الفريق واستراتيجيات التعاون والتواصل ومصادر المجتمع، وبلغ عدد مؤشراته (٩) مؤشرات فرعية.

- **البعد التاسع:** خبرات التدريب الميداني، وتتضمن المتطلبات والخبرات العملية والمهارات الأساسية المفترض أن يقدمها البرنامج فيما يتعلق ببرنامج التدريب الميداني من حيث، نظام البرنامج وأدواته والقائمين بتنفيذه، وبلغ عدد مؤشراته (١٥) مؤشرا فرعيا.

**صدق الأداة:**

للتحقق من صدق مقياس معايير جود برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، أستند إلى معايير الممارسة المهنية في التربية الخاصة والمعايير التي تقوم عليها برامج إعداد معلمي التربية الخاصة والتي وُضعت من قبل المنظمات والمؤسسات والمجالس في التربية الخاصة والمؤسسات ذات العلاقة في تطوير معايير الجودة والاعتماد في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، إضافة إلى مراجعة الأدب، وقد عُرض المقياس على (١٥) محكما من ذوي الخبرة الأكاديمية في عدد من الجامعات الأردنية والممارسين الميدانين في عدد من المؤسسات والمراكز ذات العلاقة بالتربية الخاصة (ملحق رقم ٢)، للوصول إلى دلالات صدق المحتوى للمقياس، حيث أعتمدت المؤشرات التي اتفق عليها نسبة ٩٠% من المحكمين بحسب تقدير الباحث، كذلك اعتمدت الإضافات والتعديلات اللغوية والقابلة للقياس التي أجريت من قبلهم على الأبعاد الرئيسية للمقياس والمؤشرات الفرعية التي تتضمنها.

**إجراءات الدراسة:**

- **المرحلة الأولى:** إعداد وبناء الصورة النهائية للمقياس، واستخراج دلالات الصدق المناسبة لها (إجراءات بناء الأداة).
- **المرحلة الثانية:** حصر الجامعات الأردنية التي تطرح برامج البكالوريوس في التربية الخاصة في القطاعين العام والخاص، وجمع المعلومات والبيانات الأولية عن هذه البرنامج، من خلال مراجعة وزارة التربية والتعليم ومؤسسة اعتماد الجامعات الأردنية ومراجعة أقسام التربية الخاصة في الجامعات إما هاتفيا من خلال التواصل مع رؤساء الأقسام، أو إلكترونيا من خلال الإطلاع على البرامج وخططها عبر المواقع الإلكترونية. وقد اشتملت المعلومات والبيانات على أسماء الجامعات وتوزيعاتها الجغرافية، وأنظمتها، وسنوات خبرة البرنامج (سنة التأسيس)، وخططها، وساعات البرنامج، بالإضافة إلى البرامج الأخرى التي تطرحها بجانب برنامج البكالوريوس، وأعداد الطلبة المتوقع تخرجهم (الطلبة المتدربين)، ومعلومات عن أعضاء هيئة التدريس من حيث أعدادهم ومؤهلاتهم ومستوياتهم الأكاديمية.
- **المرحلة الثالثة:** قام الباحث بالحصول على موافقة وكتاب رسمي من الجامعة الأردنية لتطبيق الدراسة، موجه إلى الجامعات الأردنية التي تطرح برنامج البكالوريوس في التربية الخاصة، حيث وُجه الكتاب إلى تلك الجامعات، كل على حدا، حيث تم التنسيق مع عمداء

الكلية ورؤساء الأقسام ومشرفي التدريب الميداني في تلك البرامج والجامعات للتعاون في تنفيذ إجراءات الدراسة وتطبيقها.

- **المرحلة الرابعة:** أجريت زيارات ميدانية للجامعات المستهدفة، واجتماعات مع أفراد عينة الدراسة، كما يلي:

**أولا**، مع الطلبة المتوقع تخرجهم، حيث قام الباحث بالتعاون مع مشرفي التدريب الميداني من خلال الاتصال المسبق لتحديد هدف الدراسة وإجراءات تطبيقها وتحديد موعد التطبيق، والالتقاء بهم من خلال إجراء الزيارات المباشرة للجامعات في قاعات الاجتماع، لتطبيق المقياس على الطلبة المتوقع تخرجهم (المتدربين)، حيث جرى توزيع المقياس على الطلبة وشُرح لهم هدف الدراسة وأهميتها، وتعريفهم بالمقياس، وما يتضمنه من أبعاد ومؤشرات، وطريقة الإجابة عليه، وتزويدهم بأمثلة لبعض الفقرات وكيفية تقييمها والإجابة عليها، وقد شُرحت ووُضحت لهم المؤشرات التي طُرحت عليها استفسارات وتوضيحات، وقد تم الوصول إلى استجابات ( ٣٤٧) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، ولم يتم الحصول على استجاباتات العدد الباقي من أفراد مجتمع الدراسة من الطلبة بسبب الغياب، أو عدم الرغبة.

**ثانيا**، مع أعضاء هيئة التدريس، حيث قام الباحث بالاجتماع بهم بشكل فردي، من خلال زيارات مكتبية، وبعضهم عن طريق الإيميل والهاتف، وقد شُرح لهم هدف الدراسة وأهميتها، وتعريفهم بالمقياس وما يتضمنه من أبعاد ومؤشرات، وقد تم الوصول إلى استجابات ( ٤٢) عضو من أعضاء هيئة التدريس.

وقد استغرق تطبيق المقياس مع الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالمتوسط (١٥) دقيقة، أما مرحلة التطبيق فقد بدأت من الفترة ما بعد الربع الثاني من الفصل الثاني للعام الدراسي، ٢٠١٣-٢٠١٤ بما يقارب ( شهرين)، وقد وصلت العينة النهائية إلى (٣٨٩) فردا من الفئتين.

- **المرحلة الخامسة:** قام البحث بتحليل البيانات التي جُمعت من خلال ترميزها، وتحليلها على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS-V21).

## منهجية الدراسة والتحليل الإحصائي:

تُعد الدراسة الحالية دراسة مسحية اتبعت المنهج الوصفي الكمي للتعرف على درجة انطباق المعايير التي تم تطويرها لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، وقد استخدمت عدد من الأساليب الإحصائية للإجابة على أسئلة الدراسة المحددة، كما يلي:

- للإجابة عن السؤال الأول فقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للوصول إلى درجة انطباق المعايير الرئيسية والفرعية على مقياس معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة.

- للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، فقد استخدم اختبار "t".

- وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة، فقد استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

# الفصل الرابع

# النتائج

# الفصل الرابع

# النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس وتحديد مدى انطباقها على البرامج في الأردن، حيث حُللت النتائج من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج.

**أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول وهو: "ما مدى انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس على البرامج في الأردن؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة الدراسة، ولتحديد درجة انطباق معايير الجودة على البرامج فقد اعتمد على نقاط القطع الآتية:

- (٢,٢١–٣) وتشير إلى درجة انطباق مرتفعة.
- (١,٣١–٢,٢٠) وتشير إلى درجة انطباق متوسطة.
- (٠–١,٣٠) وتشير إلى درجة انطباق منخفضة.

هذا ويوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الانطباق لأبعاد معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في الأردن، والدرجة الكلية مرتبة ترتيبا تنازليا.

**الجدول(٤)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الانطباق لأبعاد معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً**

| البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي. | 2.41 | .405 | مرتفع |
| أسس البرنامج وفلسفته ومكوناته المعرفية. | 2.04 | .412 | متوسط |
| خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني. | 1.93 | .486 | متوسط |
| التقييم في التربية الخاصة وإجراءاته. | 1.86 | .520 | متوسط |
| بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي وإدارة السلوك. | 1.67 | .447 | متوسط |
| مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. | 1.60 | .424 | متوسط |
| خبرات التدريب الميداني. | 1.55 | .354 | متوسط |
| الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة. | 1.18 | .465 | منخض |
| التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين. | 1.16 | .538 | منخفض |
| الدرجة الكلية | 1.71 | .329 | متوسط |

يُلاحظ من الجدول (٤) أن درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في الأردن كانت متوسطة للدرجة الكلية، بمتوسط حسابي بلغ (١,٧١)، أما أبعاد المقياس فقد تراوحت متوسطاتها بين (١,١٦-٢,٤١)، إذ أظهر بعد "خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي" على أعلى المتوسطات، بمتوسط بلغ (٢,٤١)، والتي تمثل درجة انطباق مرتفعة، كما أظهرت الأبعاد الآتية درجات انطباق متوسطة وهي: بعد "أسس البرنامج وفلسفته ومكوناته المعرفية" والذي بلغة متوسطة (٢,٠٤). وبعد " خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني" بمتوسط (١,٩٣). وبعد "التقييم في التربية الخاصة وإجراءاته" بمتوسط (١,٨٦). وبعد "بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي وإدارة السلوك" بمتوسط (١,٦٧). وبعد "مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة" بمتوسط (١,٦٠). وبعد "خبرات التدريب

الميداني" بمتوسط (١,٥٥). في حين حصل بعد "الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة" والذي بلغ متوسطة (١,١٨)، وبعد "التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين" والذي بلغ متوسطه (١,١٦)، على أدنى المتوسطات والتي تمثل درجة انطباق منخفضة.

## درجة انطباق مؤشرات كل بعد من أبعاد مقياس معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس:

للتعرف على مستوى انطباق مؤشرات كل بعد من أبعاد مقياس معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة على البرامج في الأردن، فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الانطباق على كل مؤشر مرتبة ترتيبا تنازليا، والجداول من (٥-١٣) توضح ذلك.

## البعد الأول: خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني

لمعرفة درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة على البرامج في الأردن، لبعد "خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني" فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الانطباق لكل مؤشر من مؤشرات البعد مرتبة ترتيبا تنازليا، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك:

**الجدول (٥)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الانطباق لمؤشرات بعد "خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني" مرتبة ترتيبا تنازلياً.**

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| يُقدم البرنامج من قبل أعضاء هيئة تدريسية مؤهلين في تخصص التربية الخاصة ويحملون درجة الدكتوراه في التخصص ولديهم خبرات واسعة في الميدان | 2.61 | .567 | مرتفع |
| يُظهر أعضاء هيئة التدريس نشاطا علميا متصلا بالتدريس والبحث وخدمة المجتمع | 2.16 | .662 | متوسط |
| يلتزم أعضاء هيئة التدريس معايير الممارسة المهنية لمهنة التربية الخاصة في عملية التدريس | 2.15 | .761 | متوسط |

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| يمتلك أعضاء هيئة التدريس فهما في طرائق التقييم ويستخدمون أشكالا متعددة منها لتقييم تقدم الطلبة المرشحين | 1.98 | .806 | متوسط |
| يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرائق متنوعة في عملية التدريس | 1.79 | .926 | متوسط |
| يستخدم أعضاء هيئة التدريس تقييمات متعددة لتحديد مدى فاعليتهم ويستخدمون النتائج المحصلة لتحسين ممارساتهم | 1.76 | .869 | متوسط |
| لدى إدارة الكلية والقسم ممارسات وسياسات تشجع أعضاء هيئة التدريس على أن يصبحوا متعلمين متواصلين وتشجع التعاون بينهم | 1.51 | 1.027 | متوسط |
| يدمج أعضاء هيئة التدريس التكنولوجيا في تدريس المواد والخبرات الميدانية | 1.49 | 1.037 | متوسط |
| الدرجة الكلية | 1.93 | .486 | متوسط |

يلاحظ من الجدول (٥) أن درجة انطباق معايير الجودة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في بعد "خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني" كانت متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (١,٤٩-٢,٦١) وبدرجة كلية (١,٩٣)، ويظهر الجدول أن هناك مؤشرا واحدا من مؤشرات البعد انطبقت بدرجة مرتفعة وهو "يُقدم البرنامج من قبل أعضاء هيئة تدريسية مؤهلين في تخصص التربية الخاصة ويحملون درجة الدكتوراه في التخصص ولديهم خبرات واسعة في الميدان" بلغ متوسطه (١,٦١)، كما يشير الجدول أن المؤشرات الأخرى المتبقية وعددها ٧ أظهرت درجة انطباق متوسطة، وهي: "يُظهر أعضاء هيئة التدريس نشاطا علميا متصلا بالتدريس والبحث وخدمة المجتمع" بمتوسط (٢,١٦)، يلي ذلك مؤشر "يلتزم أعضاء هيئة التدريس معايير الممارسة المهنية لمهنة التربية الخاصة في عملية التدريس" بمتوسط (٢,١٥). ويليه مؤشر "يمتلك أعضاء هيئة التدريس فهما في طرائق التقييم ويستخدمون أشكالا متعددة منها لتقييم تقدم الطلبة المرشحين" بمتوسط (١,٩٨). ثم مؤشر "يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرائق متنوعة في عملية التدريس" بمتوسط (١,٧٩). ثم مؤشر "يستخدم أعضاء هيئة التدريس تقييمات متعددة لتحديد مدى فاعليتهم ويستخدمون النتائج المحصلة لتحسين ممارساتهم" بمتوسط (١,٧٦). ثم مؤشر "لدى إدارة الكلية والقسم ممارسات وسياسات تشجع أعضاء هيئة التدريس على أن يصبحوا متعلمين

متواصلين وتشجع التعاون بينهم" بمتوسط (١,٥١). ويليه أخيرا مؤشر "يدمج أعضاء هيئة التدريس التكنولوجيا في تدريس المواد والخبرات الميدانية" بمتوسط (١,٤٩).

**الجدول (٦)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الانطباق لمؤشرات بعد "أسس البرنامج وفلسفته ومكوناته المعرفية" مرتبة ترتيبا تنازليا**

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| يُكسب البرنامج المعرفة بالأسباب المرتبطة بالإعاقة والتطورات الحاصلة عليها. | 2.41 | .670 | مرتفع |
| يُقدم البرنامج المعرفة بمصطلحات وتسميات وتصنيفات الإعاقة والتطورات الحاصلة عليها | 2.39 | .683 | مرتفع |
| يُزود البرنامج المعرفة بالمفاهيم الأساسية بالقياس والتقويم قي التربية الخاصة والتطورات الحاصلة عليه | 2.36 | .717 | مرتفع |
| يُعرَف البرنامج الطلبة بالبدائل والبيئات الأقل تقييدا للأفراد ذوي الإعاقة وأسس اختيارها | 2.32 | .736 | مرتفع |
| يُكسب البرنامج المعرفة بقضية الوقاية من الإعاقة وأدوار الأسرة فيها | 2.30 | .721 | مرتفع |
| ينمي البرنامج المعرفة بأسس النمو الإنساني ومراحله | 2.23 | .716 | مرتفع |
| يُكسِب البرنامج المعرفة بالخدمات المساندة وعلاقتها بالتربية الخاصة | 2.16 | .792 | متوسط |
| يُزود البرنامج النظريات الأساسية المستخدمة في تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة | 2.10 | .796 | متوسط |
| يُكسب البرنامج المعرفة بقضية التدخل المبكر في التربية الخاصة من حيث أهدافه ومناهجه وأدوار الأسرة...الخ | 2.09 | .789 | متوسطة |
| ينمي البرنامج المعرفة بوجهات النظر التاريخية والقضايا الإنسانية والاتجاهات المجتمعية التي تؤثر في تعليم ذوي الإعاقة في كل من المدرسة والمجتمع | 2.03 | .885 | متوسط |
| يُطلع البرنامج الطلبة على قضايا حقوق الوالدين والأفراد ذوي الإعاقة والمعلمين والمهنيين الآخرين | 1.87 | .993 | متوسط |

| مستوى الانطباق | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | المؤشرات |
|---|---|---|---|
| متوسط | .916 | 1.86 | ينمي البرنامج المعرفة بأسس الإرشاد النفسي وتوظيفه في التربية الخاصة |
| منخفض | .839 | 1.24 | يُطلع البرنامج الطلبة على مصادر المجتمع المحلي والمؤسسات التي تقدم الخدمات للأفراد ذوي الإعاقة |
| منخفض | .832 | 1.19 | يُكسب البرنامج الطلبة المعارف المتعلقة بالسياسات والقوانين والتشريعات ذات العلاقة بالتربية الخاصة وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة |
| منخفض | .843 | 1.12 | يُزود البرنامج القضايا والتطورات والتوجهات الحديثة في التربية الخاصة كقضية الدمج والخدمات المهنية والانتقالية، ومهارات تقرير المصير، والتكنولوجيا المساندة...الخ |
| متوسط | .462 | 2.04 | الدرجة الكلية |

يلاحظ من الجدول (٦) أن درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في بعد "أسس البرنامج وفلسفته ومكوناته المعرفية " كانت متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (١,١٢-٢,٤١)، وبدرجة كلية (٢,٠٤)، ويظهر الجدول أن هناك ٦ مؤشرات من مؤشرات البعد انطبقت بدرجة مرتفعة وهي: مؤشر "يُكسب البرنامج المعرفة بالأسباب المرتبطة بالإعاقة والتطورات الحاصلة عليها" بمتوسط (٢,٤١). يليه مؤشر "يُقدم البرنامج المعرفة بمصطلحات وتسميات وتصنيفات الإعاقة والتطورات الحاصلة عليها" بمتوسط (٢,٣٩). ثم مؤشر "يُزود البرنامج المعرفة بالمفاهيم الأساسية بالقياس والتقويم في التربية الخاصة والتطورات الحاصلة عليه" بمتوسط (٢,٣٦). ثم مؤشر " يُعرَف البرنامج الطلبة بالبدائل والبيئات الأقل تقييدا للأفراد ذوي الإعاقة وأسس اختيارها" بمتوسط (٢,٣٢)، ثم مؤشر "يُكسب البرنامج المعرفة بقضية الوقاية من الإعاقة وأدوار الأسرة فيها" بمتوسط (٢,٣٠)، ثم يليه مؤشر "ينمي البرنامج المعرفة بأسس النمو الإنساني ومراحله" بمتوسط (٢,٢٣). كما يظهر الجدول أن هناك ٦ مؤشرات كانت درجة انطباقها متوسطة، وهي: "يُكسِب البرنامج المعرفة بالخدمات المساندة وعلاقتها بالتربية الخاصة" بمتوسط (٢,١٦). ويليه مؤشر "يُزود البرنامج النظريات الأساسية المستخدمة في تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (٢,١٠). ثم مؤشر " يُكسب البرنامج المعرفة بقضية التدخل المبكر في التربية الخاصة من حيث أهدافه ومناهجه وأدوار الأسرة...الخ" بمتوسط (٢,٠٩). ثم مؤشر

"ينمي البرنامج المعرفة بوجهات النظر التاريخية والقضايا الإنسانية والاتجاهات المجتمعية التي تؤثر في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة في كل من المدرسة والمجتمع" بمتوسط (٢,٠٣). ثم مؤشر "يُطلع البرنامج الطلبة على قضايا حقوق الوالدين والأفراد ذوي الإعاقة والمعلمين والمهنيين الآخرين" بمتوسط (١,٨٧). ثم مؤشر "ينمي البرنامج المعرفة بأسس الإرشاد النفسي وتوظيفه في التربية الخاصة" بمتوسط (١,٨٦). كذلك يظهر الجدول إلى أن هناك ثلاثة مؤشرات كانت درجة انطباقها منخفضة وهي: مؤشر "يُطلع البرنامج الطلبة على مصادر المجتمع المحلي والمؤسسات التي تقدم الخدمات للأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (١,٢٤). يليه مؤشر "يُكسب البرنامج الطلبة المعارف المتعلقة بالسياسات والقوانين والتشريعات ذات العلاقة بالتربية الخاصة وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (١,١٩). ثم يليه مؤشر "يُزود البرنامج القضايا والتطورات والتوجهات الحديثة في التربية الخاصة كقضية الدمج والخدمات المهنية والانتقالية، ومهارات تقرير المصير، والتكنولوجيا المساندة...الخ" بمتوسط (١,١٢).

**الجدول (٧)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الانطباق لمؤشرات بعد "خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي" مرتبة ترتيبا تنازليا.**

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| يُعرَف البرنامج الطلبة بتأثير الإعاقة على جوانب النمو ومجالات الحياة المختلفة للفرد ذي الإعاقة (الجوانب المعرفية، والاجتماعية، واللغوية، والحركية، والمجالات الاستقلالية...الخ) | 2.64 | .551 | مرتفع |
| يُكسِب البرنامج المعرفة بخصائص نمو الأفراد ذوي الإعاقة ومستوياتهم النمائية، وأوجه الشبه والاختلاف سواء فيما بينهم أو بين الأفراد من غير ذوي الإعاقة | 2.57 | .577 | مرتفع |
| يُعرَف البرنامج الطلبة بأثر الإعاقة على الأسرة والمجتمع | 2.55 | .662 | مرتفع |
| يُعرَف البرنامج الطلبة بالحاجات المختلفة الناتجة عن الإعاقة سواء للفرد ذوي الإعاقة أو الأسرة | 2.41 | .707 | مرتفع |
| يُزود البرنامج المعرفة بخصائص وأنماط التواصل الطبيعية والمتأخرة والمضطربة للأفراد ذوي الإعاقة | 2.40 | .680 | مرتفع |

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| يُزود البرنامج المعرفة بأنواع الإعاقة والاضطرابات النمائية المختلفة | 2.33 | .787 | مرتفع |
| يُزود البرنامج المعرفة بمستويات التطور والتقدم التي يصل إليه الأفراد ذوي الإعاقة | 1.98 | .832 | متوسط |
| الدرجة الكلية | 2.41 | .405 | مرتفع |

يلاحظ من الجدول (٧) أن درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في بعد " خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي " كانت مرتفعة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (١,٩٨-٢,٦٤) وبدرجة كلية (٢,٤١)، ويظهر الجدول أن هناك ٦ مؤشرات انطبقت بدرجة مرتفعة وهي: مؤشر "يُعرَف البرنامج الطلبة بتأثير الإعاقة على جوانب النمو ومجالات الحياة المختلفة للفرد ذي الإعاقة (الجوانب المعرفية، والاجتماعية، واللغوية، والحركية، والمجالات الاستقلالية...الخ" بمتوسط (٢,٦٤). يليه مؤشر "يُكسِب البرنامج المعرفة بخصائص نمو الأفراد ذوي الإعاقة ومستوياتهم النمائية، وأوجه الشبه والاختلاف سواء فيما بينهم أو بين الأفراد من غير ذوي الإعاقة" بمتوسط (٢,٥٧). ثم مؤشر "يُعرف البرنامج الطلبة بأثر الإعاقة على الأسرة والمجتمع" بمتوسط (٢,٥٥). ثم مؤشر "يُعرَف البرنامج الطلبة بالحاجات المختلفة الناتجة عن الإعاقة سواء للفرد ذوي الإعاقة أو الأسرة" بمتوسط (٢,٤١). ثم مؤشر "يُزود البرنامج المعرفة بخصائص وأنماط التواصل الطبيعية والمتأخرة والمضطربة للأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (٢,٤٠). ثم يليه مؤشر "يُزود البرنامج المعرفة بأنواع الإعاقة والاضطرابات النمائية المختلفة" بمتوسط (٢,٣٣). في حين يشير الجدول أن هناك مؤشرا واحدا يظهر درجة انطباق متوسطة وهو "يُزود البرنامج المعرفة بمستويات التطور والتقدم التي يصل إليه الأفراد ذوي الإعاقة. حيث بلغ متوسطة (١,٩٨).

## الجدول (٨)

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الانطباق لمؤشرات بعد "مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة" مرتبة ترتيبا تنازليا.**

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| يُكسِب البرنامج مهارات تطوير البرنامج التربوي الفردي الشامل، من حيث عناصره وتسلسله وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى، ومتابعة تنفيذه | 2.28 | .686 | مرتفع |
| يُكسِب البرنامج مهارات تطوير الخطط التعليمية الفردية من حيث عناصرها ومتابعة تنفيذها وقياسها | 2.16 | .757 | متوسط |
| يُكسِب البرنامج الطلبة بالمبادئ العامة والاعتبارات الخاصة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وتدريبهم | 2.16 | .706 | متوسط |
| يُنمي البرنامج المعرفة بمناهج التربية الخاصة في التدخل المبكر والطفولة المبكرة للأفراد ذوي الإعاقة | 2.08 | .855 | متوسط |
| يُزود البرنامج بأفضل الممارسات واستراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، والمستندة إلى نتائج البحث في التربية الخاصة | 1.95 | .798 | متوسط |
| يُنمي البرنامج المعرفة بمحتوى المنهاج في التربية الخاصة والمنهاج الموسع | 1.89 | .856 | متوسط |
| يُزود البرنامج باستراتيجيات ونماذج تطوير مناهج الأفراد ذوي الإعاقة ومصادرها | 1.77 | .887 | متوسط |
| يُنمي البرنامج المعرفة بتكنولوجيا الإعاقة ومصادرها والوسائل التعليمية ومصادرها وأنواعها وتطويرها، واستخدامها وخاصة في تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة | 1.71 | .868 | متوسط |
| يُطور البرنامج المعرفة بإجراءات وأشكال تكييف التدريس للأفراد ذوي الإعاقة كتعديل معايير الأداء الناجح وتعديل الوقت وتعديل أساليب التدريس...الخ | 1.56 | .939 | متوسط |
| يُطلع البرنامج الطلبة على البرامج العالمية المستخدمة في تدريس وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة كبرنامج التحليل السلوكي التطبيقي وبرنامج بيكس وبرنامج بورتيج...الخ | 1.26 | .908 | منخفض |
| يُكسِب البرنامج مهارات تطوير خطة التكييف/ المواءمة | 1.25 | .901 | منخفض |

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| للمناهج العادية للأفراد ذوي الإعاقة من حيث عناصرها وتسلسلها وآلية متابعتها وتنفيذها | | | |
| يُكسِب البرنامج مهارات تطوير خطة الخدمات الأسرية الفردية من حيث عناصرها وتسلسلها وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى ومتابعة تنفيذها | 1.22 | .961 | منخفض |
| يُكسِب البرنامج مهارات تطوير وتنفيذ الخطط الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقة | 1.09 | 1.009 | منخفض |
| يُكسِب البرنامج مهارات تطوير الخطط المهنية الفردية للأفراد ذوي الإعاقة من حيث عناصرها وتسلسلها وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى ومتابعة تنفيذها | .95 | .864 | منخفض |
| يُنمي البرنامج مهارات استخدامات الحاسوب في تخطيط وتنفيذ ومتابعة التدريس للأفراد ذوي الإعاقة | .77 | .968 | منخفض |
| الدرجة الكلية | 1.60 | .424 | متوسط |

يلاحظ من الجدول (٨) أن درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في بعد "مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة" كانت متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٠,٧٧–٢,٢٨)، وبدرجة كلية (١,٦٠)، ويبين الجدول أن هناك مؤشرا واحدا انطبق بدرجة مرتفعة وهو: مؤشر "يُكسِب البرنامج مهارات تطوير البرنامج التربوي الفردي الشامل، من حيث عناصره وتسلسله وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى، ومتابعة تنفيذه" بمتوسط (٢,٢٨). في حين كان هناك ٨ مؤشرات انطبقت بدرجة متوسطة وهي: مؤشر "يُكسِب البرنامج مهارات تطوير الخطط التعليمية الفردية من حيث عناصرها ومتابعة تنفيذها وقياسها" ومؤشر "يُكسِب البرنامج الطلبة بالمبادئ العامة والاعتبارات الخاصة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وتدريبهم" حيث بلغ متوسطهما (٢,١٦). يليه مؤشر "يُنمي البرنامج المعرفة بمناهج التربية الخاصة في التدخل المبكر والطفولة المبكرة للأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (٢,٠٨)، ثم مؤشر "يُزود البرنامج بأفضل الممارسات واستراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، والمستندة إلى نتائج البحث في التربية الخاصة" بمتوسط (١,٩٥). ثم مؤشر "يُنمي البرنامج المعرفة بمحتوى المنهاج في التربية الخاصة والمنهاج الموسع" بمتوسط (١,٨٩). ثم مؤشر "يُزود البرنامج باستراتيجيات

ونماذج تطوير مناهج الأفراد ذوي الإعاقة ومصادرها" بمتوسط (١,٧٧). ثم مؤشر "يُنمي البرنامج المعرفة بتكنولوجيا الإعاقة ومصادرها والوسائل التعليمية ومصادرها وأنواعها وتطويرها، واستخدامها وخاصة في تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (١,٧١). ثم يليه مؤشر "يُطور البرنامج المعرفة بإجراءات وأشكال تكييف التدريس للأفراد ذوي الإعاقة كتعديل معايير الأداء الناجح للمهمة وتعديل الوقت وتعديل أساليب التدريس...الخ" بمتوسط (١,٥٦). كما يشير الجدول إلى أن هناك ٦ مؤشرات أظهرت درجة انطباق منخفضة وهي: مؤشر "يُطلع البرنامج الطلبة على البرامج العالمية المستخدمة في تدريس وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة كبرنامج التحليل السلوكي التطبيقي وبرنامج بيكس وبرنامج بورتيج...الخ" بمتوسط (١,٢٦). يليه مؤشر "يُكسِب البرنامج مهارات تطوير خطة التكييف/ المواءمة للمناهج العادية للأفراد ذوي الإعاقة من حيث عناصرها وتسلسلها وآلية متابعتها وتنفيذها" بمتوسط (١,٢٥). ثم مؤشر "يُكسِب البرنامج مهارات تطوير خطة الخدمات الأسرية الفردية من حيث عناصرها وتسلسلها وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى ومتابعة تنفيذها" بمتوسط (١,٢٢). ثم مؤشر "يُكسِب البرنامج مهارات تطوير وتنفيذ الخطط الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (١,٠٩). ثم مؤشر "يُكسِب البرنامج مهارات تطوير الخطط المهنية الفردية للأفراد ذوي الإعاقة من حيث عناصرها وتسلسلها وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى ومتابعة تنفيذها" بمتوسط (.٩٥). ثم يليه مؤشر "يُنمي البرنامج مهارات استخدامات الحاسوب في تخطيط وتنفيذ ومتابعة التدريس للأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (.٧٧).

**الجدول (٩)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الانطباق لمؤشرات بعد " بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي وإدارة السلوك" مرتبة ترتيبا تنازليا**

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| يُزود باستراتجيات ومبادئ زيادة السلوكيات الايجابية ومهارات الأفراد ذوي الإعاقة. | 2.28 | .744 | مرتفع |
| يُزود باستراتجيات ومبادئ تشكيل سلوكيات جديدة للأفراد ذوي الإعاقة. | 2.23 | .725 | مرتفع |
| يُزود باستراتيجيات ومبادئ خفض السلوكيات غير المرغوبة للأفراد ذوي الإعاقة | 2.21 | .744 | مرتفع |

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| يُزود بنظريات تعديل سلوك الأفراد ذوي الإعاقة. | 2.18 | .834 | متوسط |
| يُكسِب المعرفة بمهارات تخطيط وإعداد وتنفيذ خطط تعديل السلوك ومتابعتها | 1.93 | .871 | متوسط |
| يُطلع البرنامج الطلبة على المعيقات البيئية والاجتماعية التي تؤثر في مشاركة وتفاعل وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة وكيفية التغلب عليها | 1.62 | .888 | متوسط |
| يُكسِب البرنامج الطلبة مهارات تتعلق بإجراءات إدارة وتنظيم وتكييف الغرفة الصفية للأفراد ذوي الإعاقة | 1.61 | .914 | متوسط |
| يُزود باستراتيجيات التدخل وإجراءات الوقاية (كإستراتيجية التدخل ما قبل الإحالة) | 1.56 | .971 | متوسط |
| يُزود البرنامج الاستراتيجيات والتقنيات التي تسهل دمج الأفراد ذوي الإعاقة في الأماكن المتعددة | 1.52 | .935 | متوسط |
| يُطور المعرفة بطرائق زيادة القبول الاجتماعي للأفراد ذوي الإعاقة في بيئات الدمج | 1.42 | .814 | متوسط |
| يُزود البرنامج الطلبة باستراتيجيات إدارة الوقت والجداول والأنشطة المرتبطة بعملية التدريس | 1.18 | .883 | منخفض |
| يُكسِب الطلبة الاعتبارات الأساسية لدمج كل فئة من فئات الإعاقة في بيئات الدمج | 1.11 | .802 | منخفض |
| يُنمي المعرفة بالمهارات الأساسية اللازمة لوضع الأفراد ذوي الإعاقة في بيئات الدمج | .98 | .878 | منخفض |
| الدرجة الكلية | 1.67 | .447 | متوسط |

يلاحظ من الجدول (٩) أن درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في بعد "بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي وإدارة السلوك" كانت متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٢٨-٠,٩٨)، وبدرجة كلية (١,٦٧)، ويظهر الجدول أن هناك ٣ مؤشرات انطبقت بدرجة مرتفعة وهي: مؤشر "يُزود باستراتجيات ومبادئ زيادة السلوكيات الايجابية ومهارات الأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (٢,٢٨). يليه مؤشر "يُزود باستراتجيات ومبادئ تشكيل سلوكيات جديدة للأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (٢,٢٣). ثم يليه

مؤشر "يُزود باستراتيجيات ومبادئ خفض السلوكيات غير المرغوبة للأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (٢,٢١). ويشير الجدول أن هناك ٧ مؤشرات أظهرت درجة انطباق متوسطة وهي: مؤشر "يُزود بنظريات تعديل سلوك الأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (٢,١٨). يليه مؤشر "يُكسِب المعرفة بمهارات تخطيط وإعداد وتنفيذ خطط تعديل السلوك ومتابعتها" بمتوسط (١,٩٨). ثم مؤشر "يُطلع البرنامج الطلبة على المعيقات البيئية والاجتماعية التي تؤثر في مشاركة وتفاعل وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة وكيفية التغلب عليها" بمتوسط (١,٦٢). ثم مؤشر "يُكسِب البرنامج الطلبة مهارات تتعلق بإجراءات إدارة وتنظيم وتكييف الغرفة الصفية للأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (١,٦١). ثم مؤشر "يُزود باستراتيجيات التدخل وإجراءات الوقاية (كإستراتيجية التدخل ما قبل الإحالة)" بمتوسط (١,٥٦). ثم مؤشر "يُزود البرنامج الاستراتيجيات والتقنيات التي تسهل دمج الأفراد ذوي الإعاقة في الأماكن المتعددة" بمتوسط (١,٥٢). ثم يليه مؤشر "يُطور المعرفة بطرائق زيادة القبول الاجتماعي للأفراد ذوي الإعاقة في بيئات الدمج" بمتوسط (١,٤٢). في حين كانت هناك ٣ مؤشرات أظهرت درجة انطباق منخفضة وهي: مؤشر "يُزود البرنامج الطلبة باستراتيجيات إدارة الوقت والجداول والأنشطة المرتبطة بعملية التدريس" بمتوسط (١,١٨). يليه مؤشر "يُكسِب الطلبة الاعتبارات الأساسية لدمج كل فئة من فئات الإعاقة في بيئات الدمج" بمتوسط (١,١١). ثم يليه مؤشر "يُنمي المعرفة بالمهارات الأساسية اللازمة لوضع الأفراد ذوي الإعاقة في بيئات الدمج" بمتوسط (.٩٨).

**الجدول (١٠)**

**لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الانطباق لمؤشرات بعد "التقييم في التربية الخاصة وإجراءاته" مرتبة ترتيبا تنازليا.**

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| يُطور البرنامج المعرفة باستخدام أنواع متعددة من التقييم لاتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بالأفراد ذوي الإعاقة كالملاحظة والمقابلة والتقييم المستند للمنهاج والاختبارات الرسمية...الخ | 2.34 | .738 | مرتفع |
| يُزود البرنامج المفاهيم والمصطلحات المختلفة المرتبطة بالتقييم والتشخيص | 2.32 | .719 | مرتفع |
| يُزود المعرفة باستخدام نتائج التقييم لتحديد الحاجات التعليمية | 2.18 | .795 | متوسط |

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| للأفراد ذوي الإعاقة واتخاذ القرارات التربوية | | | |
| يُعرَف الطلبة بأدوار معلم التربية الخاصة والمعلم العادي والأسرة والمهنيين الآخرين والفرد ذي الإعاقة في التقييم لاتخاذ القرار التربوي | 2.16 | .864 | متوسط |
| يُكسِب المعرفة بأبعاد التقييم الشامل المستخدمة مع كل فئة من فئات الإعاقة | 2.12 | .830 | متوسط |
| يُزود المعرفة بالتكييف والتعديلات اللازمة لتطبيق عملية التقييم والتشخيص مع الأفراد ذوي الإعاقة بما يتناسب وخصائصهم المختلفة | 1.95 | .950 | متوسط |
| يُزود بطرائق تقييم تقدم الأفراد ذوي الإعاقة على الأهداف التعليمية، كالسجلات التربوية ونماذج المتابعة والرسوم البيانية | 1.91 | .890 | متوسط |
| يُكسِب المعرفة باستخدام عملية التقييم لتكييف عملية التدريس | 1.85 | .940 | متوسط |
| يُطلع الطلبة على التطورات والتغيرات الحاصلة على الاختبارات والمقاييس المستخدمة مع الأفراد ذوي الإعاقة | 1.78 | .966 | متوسط |
| يُطلع الطلبة على مهارات كتابة تقرير رسمي لنتائج التقييم والتشخيص | 1.75 | 1.007 | متوسط |
| يُطع الطلبة على مصادر الاختبارات والمقاييس الرسمية المستخدمة في تقييم الأفراد ذوي الإعاقة والتحديات المتعلقة في الوصول إليها | 1.60 | 1.066 | متوسط |
| يُزود السياسات القانونية والمبادئ الأخلاقية في التقييم والتشخيص المرتبطة بالإحالة وتحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة | 1.17 | 1.023 | منخفض |
| يُعرَف الطلبة بطرائق تقييم الأطفال ذوي الإعاقة، كالتقييم البيئي والتقييم المبني على اللعب وتقييم الخبراء...الخ | 1.16 | 1.092 | منخفض |
| الدرجة الكلية | 1.86 | .520 | متوسط |

يُلاحظ من الجدول (١٠) أن درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في بعد "التقييم في التربية الخاصة وإجراءاته" كانت متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (١,١٦-٢,٣٤)، وبدرجة كلية (١,٨٦)، ويبين الجدول أن هناك مؤشران أظهرا درجة مرتفعة وهما: مؤشر "يُطور البرنامج المعرفة باستخدام أنواع متعددة من التقييم لاتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بالأفراد ذوي الإعاقة كالملاحظة والمقابلة والتقييم المستند للمنهاج والاختبارات الرسمية...الخ" بمتوسط (٢,٣٤). يليه مؤشر "يُزود البرنامج

المفاهيم والمصطلحات المختلفة المرتبطة بالتقييم والتشخيص" بمتوسط (٢,٣٢). كما ويبين الجدول أن هناك ٩ مؤشرات أظهرت درجة انطباق متوسطة وهي: مؤشر "يُزود المعرفة باستخدام نتائج التقييم لتحديد الحاجات التعليمية للأفراد ذوي الإعاقة واتخاذ القرارات التربوية" بمتوسط (٢,١٨). يليه مؤشر "يُعرَف الطلبة بأدوار معلم التربية الخاصة والمعلم العادي والأسرة والمهنيين الآخرين والفرد ذي الإعاقة في التقييم لاتخاذ القرار التربوي" بمتوسط (٢,١٦). ثم مؤشر " يُكسِب المعرفة بأبعاد التقييم الشامل المستخدمة مع كل فئة من فئات الإعاقة" بمتوسط (٢,١٢). ثم مؤشر "يُزود المعرفة بالتكييف والتعديلات اللازمة لتطبيق عملية التقييم والتشخيص مع الأفراد ذوي الإعاقة بما يتناسب وخصائصهم المختلفة" بمتوسط (١,٩٥). ثم مؤشر "يُزود بطرائق تقييم تقدم الأفراد ذوي الإعاقة على الأهداف التعليمية، كالسجلات التربوية ونماذج المتابعة والرسوم البيانية" بمتوسط (١,٩١). ثم مؤشر " يُكسِب المعرفة باستخدام عملية التقييم لتكييف عملية التدريس" بمتوسط (١,٨٥). ثم مؤشر "يُطلع الطلبة على التطورات والتغيرات الحاصلة على الاختبارات والمقاييس المستخدمة مع الأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (١,٧٨). ثم مؤشر "يُطلع الطلبة على مهارات كتابة تقرير رسمي لنتائج التقييم والتشخيص" بمتوسط (١,٧٥). ثم يليه مؤشر "يُطع الطلبة على مصادر الاختبارات والمقاييس الرسمية المستخدمة في تقييم الأفراد ذوي الإعاقة والتحديات المتعلقة في الوصول إليها" بمتوسط (١,٦٠). في حين كان هناك مؤشران أظهرا درجة انطباقها منخفضة وهما: مؤشر "يُزود السياسات القانونية والمبادئ الأخلاقية في التقييم والتشخيص المرتبطة بالإحالة وتحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة" بمتوسط (١,١٧). يليه مؤشر "يُعرَف الطلبة بطرائق تقييم الأطفال ذوي الإعاقة، كالتقييم البيئي والتقييم المبني على اللعب وتقييم الخبراء...الخ" بمتوسط (١,١٦).

**الجدول (١١)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الانطباق لمؤشرات بعد "الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة" مرتبة ترتيبا تنازليا**

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| يُزود المعرفة باتجاهات المعلم وسلوكياته التي تؤثر سلبا وإيجابا على سلوكيات الأفراد ذوي الإعاقة | 1.66 | .913 | متوسط |
| يُطلع الطلبة على المهارات والخصائص التي يجب أن يتمتع بها معلمو التربية الخاصة خلال العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة | 1.65 | .914 | متوسط |
| يُطلع الطلبة على التطورات والمفاهيم الحاصلة في ميدان التربية الخاصة ومصادر المجتمع من هيئات ومنظمات ومجلات ودوريات | 1.23 | .833 | منخفض |

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| ومصادر شبكة الإنترنت والكتب وأي مصادر أخرى ذات علاقة بالأفراد ذوي الإعاقة | | | |
| يُزود المعرفة في العمل مع حالات متعددة من الإعاقات وأعمار مختلفة ومدى واسع من الاختلاف النمائية للأفراد ذوي الإعاقة | 1.12 | .892 | منخفض |
| يُطلع البرنامج الطلبة على المسائل القانونية والاعتبارات المهنية والأخلاقية في التربية الخاصة | 1.03 | .864 | منخفض |
| يُزود المعرفة بالضغوط النفسية والاحتراق النفسي في التربية الخاصة وطرائق تجنبها وطرائق زيادة الدافعية خلال العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة. | 1.03 | .843 | منخفض |
| يُكسِب الطلبة مهارات البحث العلمي في التربية الخاصة واستخدام مهارات التفكير وحل المشكلات لمعالجة المشكلات التي تواجههم والتعامل مع القضايا التربوية في التربية الخاصة | .53 | .768 | منخفض |
| الدرجة الكلية | 1.18 | .465 | منخفض |

يشير الجدول (١١) أن درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في بعد "الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة" كانت منخفضة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٠,٥٣-١,٦٦)، وبدرجة كلية (١,١٨)، ويبين الجدول أن هناك مؤشران أظهرا درجة متوسطة وهما: مؤشر "يُزود المعرفة باتجاهات المعلم وسلوكياته التي تؤثر سلبا وإيجابا على سلوكيات الأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (١,٦٦). يليه مؤشر "يُطلع الطلبة على المهارات والخصائص التي يجب أن يتمتع بها معلمو التربية الخاصة خلال العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (١,٦٥). كما يشير الجدول أن المؤشرات الخمس المتبقية أظهرت درجة انطباق منخفضة، وهي: مؤشر "يُطلع الطلبة على التطورات والمفاهيم الحاصلة في ميدان التربية الخاصة ومصادر المجتمع من هيئات ومنظمات ومجلات ودوريات ومصادر شبكة الإنترنت والكتب وأي مصادر أخرى ذات علاقة بالأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (١,٢٣). يليه مؤشر "يُزود المعرفة في العمل مع حالات متعددة من الإعاقات وأعمار مختلفة ومدى واسع من الاختلاف النمائية للأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (١,١٢). ثم مؤشري "يُطلع البرنامج الطلبة على المسائل القانونية والاعتبارات المهنية والأخلاقية في التربية الخاصة" و"يُزود المعرفة بالضغوط النفسية والاحتراق النفسي في التربية الخاصة وطرائق تجنبها وطرائق زيادة الدافعية خلال العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط

(١,٠٣). ثم يليه مؤشر "يُكسِب الطلبة مهارات البحث العلمي في التربية الخاصة واستخدام مهارات التفكير وحل المشكلات لمعالجة المشكلات التي تواجههم والتعامل مع القضايا التربوية في التربية الخاصة" بمتوسط (٥٣).

**الجدول (١٢)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الانطباق لمؤشرات بعد "التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين" مرتبة ترتيبا تنازليا**

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| يُزود المبادئ والمهارات الأساسية لإرشاد أسر الأفراد ذو الإعاقة وأخلاقيات الممارسة المهنية في العمل معهم | 1.45 | .990 | متوسط |
| يُطلع الطلبة على حدود وأدوار الممارسة المهنية مع أعضاء فريق التعاون والاستشارة | 1.40 | .963 | متوسط |
| يُطلع الطلبة على أهداف وفوائد عملية التعاون والاستشارة مع الأسر وأعضاء الفريق | 1.16 | .930 | منخفض |
| يُكسِب الطلبة مهارات التواصل وطرائقه المختلفة مع الأسر كبطاقات ونماذج المتابعة والاجتماعات والاتصالات الهاتفية وغيرها وكيفية تنفيذها | 1.13 | .826 | منخفض |
| يُكسِب البرنامج الطلبة مهارات الدفاع عن الأفراد ذوي الإعاقة في أماكن متعددة، وتعريف الآخرين بهؤلاء الأفراد والقوانين والسياسات المرتبطة بهم | 1.11 | .932 | منخفض |
| يُزود بإستراتيجية التعليم التعاوني في بيئات الدمج وإجراءات تنفيذها | 1.10 | .899 | منخفض |
| يُطلع الطلبة على مصادر المجتمع من مؤسسات وهيئات ومنظمات وغيرها والتي تخدم الأفراد ذوي الإعاقة الكبار والصغار، ومعرفة وظائفها وآلية التواصل معها | 1.08 | .828 | منخفض |
| يُنمي المفاهيم والمصطلحات الأساسية المتعلقة بالتعاون والاستشارة | 1.02 | .902 | منخفض |
| يُزود المعرفة بتوظيف مهارات التعاون لتسهيل الانتقال الناجح للأفراد ذوي الإعاقة عبر الأماكن والخدمات المختلفة | .99 | .905 | منخفض |
| الدرجة الكلية | 1.16 | .538 | منخفض |

يوضح الجدول (١٢) أن درجة انطباق معايير الجودة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في بعد "التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين" كانت منخفضة، حيث

تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٠,٩٩–١,٤٥)، وبدرجة كلية (١,١٦)، ويشير الجدول أن هناك مؤشران أظهرا درجة متوسطة وهما: مؤشر "يُزود المبادئ والمهارات الأساسية لإرشاد أسر الأفراد ذو الإعاقة وأخلاقيات الممارسة المهنية في العمل معهم" بمتوسط (١,٤٥). يليه مؤشر "يُطلع الطلبة على حدود وأدوار الممارسة المهنية مع أعضاء فريق التعاون والاستشارة" بمتوسط (١,٤٠). في حين يظهر الجدول أن هناك ٧ مؤشرات كانت درجة انطباقها منخفضة وهي: مؤشر "يُطلع الطلبة على أهداف وفوائد عملية التعاون والاستشارة مع الأسر وأعضاء الفريق" بمتوسط (١,١٦). يليه مؤشر "يُكسِب الطلبة مهارات التواصل وطرائقه المختلفة مع الأسر كبطاقات ونماذج المتابعة والاجتماعات والاتصالات الهاتفية وغيرها وكيفية تنفيذها" بمتوسط (١,١٣). ثم مؤشر "يُكسِب البرنامج الطلبة مهارات الدفاع عن الأفراد ذوي الإعاقة في أماكن متعددة، وتعريف الآخرين بهؤلاء الأفراد والقوانين والسياسات المرتبطة بهم" بمتوسط (١,١١). ثم مؤشر "يُزود بإستراتيجية التعليم التعاوني في بيئات الدمج وإجراءات تنفيذها" بمتوسط (١,١٠). ثم مؤشر "يُطلع الطلبة على مصادر المجتمع من مؤسسات وهيئات ومنظمات وغيرها والتي تخدم الأفراد ذوي الإعاقة الكبار والصغار، ومعرفة وظائفها وآلية التواصل معها" بمتوسط (١,٠٨). ثم مؤشر "يُنمي المفاهيم والمصطلحات الأساسية المتعلقة بالتعاون والاستشارة" بمتوسط (١,٠٢). ثم يليه مؤشر "يُزود المعرفة بتوظيف مهارات التعاون لتسهيل الانتقال الناجح للأفراد ذوي الإعاقة عبر الأماكن والخدمات المختلفة" بمتوسط (.٩٩).

**الجدول (١٣)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الانطباق لمؤشرات بعد "خبرات التدريب الميداني" مرتبة ترتيبا تنازليا**

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| يُزود بخطة التدريب الميداني التي تصف جميع الخبرات الميدانية المتوقعة من الطلبة، وتتابع بشكل دوري لمناقشتها | 2.30 | .789 | مرتفع |
| يُزود البرنامج الطلبة بتدريب ميداني من أعضاء هيئة تدريس ومشرفين مؤهلين، ويتمتعون بخبرات كافية في كل مجال من مجالات التخصص | 2.23 | .810 | مرتفع |
| يُزود الطلبة بمدة تدريب لا تقل عن ١٠ أسابيع أو ما يعادل ٣٥٠ ساعة عمل في التدريب الميداني في مجال التخصص للمواضيع التي يُعد عليها الطالب | 2.16 | .799 | متوسط |
| يبقى مشرفو التدريب الميداني على تواصل مستمر مع الطلبة ويطورون علاقات جيدة قائمة على الاحترام معهم | 2.03 | .864 | متوسط |

| المؤشرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الانطباق |
|---|---|---|---|
| يُنفذ المشرفون ٧ ندوات واجتماعات على الأقل مع الطلبة خلال فترة التدريب | 2.01 | .859 | متوسط |
| يجتمع المشرفون قبل وبداية وضع الطلبة في التدريب ثلاث مرات على الأقل لتزويدهم بالمعلومات والاقتراحات ومراجعة خطة التدريب | 1.98 | .801 | متوسط |
| يُزود المشرفون الطلبة بالتغذية الراجعة المباشرة سواء لفظية أو مكتوبة | 1.88 | .906 | متوسط |
| المهارات والمعارف التي يدرب عليها الطلبة تستند إلى أفضل الممارسات والإستراتيجيات المستندة للبحث العلمي | 1.87 | .727 | متوسط |
| يربط البرنامج بين المعلومات النظرية التي تم اكتسابها في المساقات التدريسية والممارسة العملية في الميدان | 1.58 | .851 | متوسط |
| يُزوَد المعلمين المتعاونين معايير وأهداف برنامج التدريب العملي | 1.46 | .794 | متوسط |
| يستخدم المشرفون استمارات خاصة للزيارات الميدانية لوصف فعاليات الزيارة كأدوات لتوثيق أداء الطلبة وتقييم أدائهم | 1.21 | 1.109 | منخفض |
| يُوفر المشرفون حصص نموذجية وملفات ميدانية متميزة سواء لطلبة متميزين سابقين أو المشرفين أو المعلمين المتعاونين أنفسهم كنماذج تعلم للطلبة | .78 | .837 | منخفض |
| يتوفر للبرنامج مراكز نموذجية للتدريب الميداني سواء داخل الجامعة أو خارجه | .68 | .800 | منخفض |
| يخضع برنامج التدريب الميداني إلى تقييم من قبل الطلبة المتدربين في نهاية البرنامج | .59 | .879 | منخفض |
| يُزود برنامج التدريب الميداني بدليل تدريب ميداني يشمل جميع الخبرات والممارسات والخطط والنماذج والأهداف المتوقعة ومؤسسات التدريب وغيرها من المنظمات والمؤسسات ذات العلاقة | .45 | .729 | منخفض |
| الدرجة الكلية | 1.55 | .354 | متوسط |

يبين الجدول (١٣) أن درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في بعد "خبرات التدريب الميداني" كانت متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(٠,٤٥-٢,٣٠)، وبدرجة كلية (١,٥٥)، ويوضح الجدول أن هناك مؤشران أظهرا درجة مرتفعة وهما: مؤشر "يُزود بخطة التدريب الميداني التي تصف جميع الخبرات الميدانية المتوقعة من الطلبة، وتتابع بشكل دوري لمناقشتها" بمتوسط (٢,٣٠). يليه مؤشر "يُزود البرنامج الطلبة بتدريب ميداني من أعضاء هيئة تدريس ومشرفين مؤهلين، ويتمتعون بخبرات كافية في كل مجال من مجالات التخصص" بمتوسط (٢,٢٣). وكما يوضح الجدول فإن هناك ٨ مؤشرات أظهرت درجة انطباق منخفضة وهي: مؤشر "يُزود الطلبة بمدة تدريب لا تقل عن ١٠ أسابيع أو ما يعادل ٣٥٠ ساعة عمل في التدريب الميداني في مجال التخصص للمواضيع التي يُعد عليها الطالب" بمتوسط (٢,١٦). يليه مؤشر "يبقى مشرفو

التدريب الميداني على تواصل مستمر مع الطلبة ويطورون علاقات جيدة قائمة على الاحترام معهم" بمتوسط (٢,٠٣). ثم مؤشر "يُنفذ المشرفون ٧ ندوات واجتماعات على الأقل مع الطلبة خلال فترة التدريب" بمتوسط (٢,٠١). ثم مؤشر "يجتمع المشرفون قبل وبداية وضع الطلبة في التدريب ثلاث مرات على الأقل لتزويدهم بالمعلومات والاقتراحات ومراجعة خطة التدريب" بمتوسط (١,٩٨). ثم مؤشر "يُزود المشرفون الطلبة بالتغذية الراجعة المباشرة سواء لفظية أو مكتوبة" بمتوسط (١,٨٨). ثم مؤشر "المهارات والمعارف التي يدرب عليها الطلبة تستند إلى أفضل الممارسات والإستراتيجيات المستندة للبحث العلمي" بمتوسط (١,٨٧). ثم مؤشر "يربط البرنامج بين المعلومات النظرية التي تم اكتسابها في المساقات التدريسية والممارسة العملية في الميدان" بمتوسط (١,٥٨). ثم مؤشر "يُزوَد المعلمين المتعاونين معايير وأهداف برنامج التدريب العملي" بمتوسط (١,٤٦). في حين يشير الجدول إلى أن هناك ٥ مؤشرات أظهرت درجات منخفضة وهي: مؤشر "يستخدم المشرفون استمارات خاصة للزيارات الميدانية لوصف فعاليات الزيارة كأدوات لتوثيق أداء الطلبة وتقييم أدائهم" بمتوسط (١,٢١). يليه مؤشر "يُوفر المشرفون حصص نموذجية وملفات ميدانية متميزة سواء لطلبة متميزين سابقين أو المشرفين أو المعلمين المتعاونين أنفسهم كنماذج تعلم للطلبة" بمتوسط (٠.٧٨). ثم مؤشر "يتوفر للبرنامج مراكز نموذجية للتدريب الميداني سواء داخل الجامعة أو خارجه" بمتوسط (٠.٦٨). ثم مؤشر "يخضع برنامج التدريب الميداني إلى تقييم من قبل الطلبة المتدربين في نهاية البرنامج" بمتوسط (٠.٥٩) ويليه أخيرا مؤشر "يُزود برنامج التدريب الميداني بدليل تدريب ميداني يشمل جميع الخبرات والممارسات والخطط والنماذج والأهداف المتوقعة ومؤسسات التدريب وغيرها من المنظمات والمؤسسات ذات العلاقة" بمتوسط (٠.٤٥).

**ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للدراسة وهو:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس تعزى لمتغير نظام البرنامج (حكومي وخاص)؟".**

وللإجابة عن هذا السؤال فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة بناء على مقياس معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حسب متغير نظام البرنامج (حكومي وخاص)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"(t)، والجدول رقم (١٤) يوضح ذلك.

**الجدول (١٤)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر نظام البرنامج على معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة**

| البعد | نظام الجامعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني | حكومي | 281 | 2.07 | .441 | 8.926 | 387 | .000 |
| | خاص | 108 | 1.62 | .450 | | | |
| أسس البرنامج وفلسفته ومكوناته المعرفية | حكومي | 281 | 2.22 | .329 | 11.302 | 387 | .000 |
| | خاص | 108 | 1.76 | .424 | | | |
| خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي | حكومي | 281 | 2.50 | .347 | 7.563 | 387 | .000 |
| | خاص | 108 | 2.18 | .450 | | | |
| مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة | حكومي | 281 | 1.71 | .382 | 8.185 | 387 | .000 |
| | خاص | 108 | 1.35 | .417 | | | |
| بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي وإدارة السلوك | حكومي | 281 | 1.79 | .435 | 5.425 | 387 | .000 |
| | خاص | 108 | 1.51 | .455 | | | |
| التقييم في التربية الخاصة وإجراءاته | حكومي | 281 | 2.10 | .408 | 11.862 | 387 | .000 |
| | خاص | 108 | 1.50 | .530 | | | |
| الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة | حكومي | 281 | 1.22 | .452 | 3.054 | 387 | .002 |
| | خاص | 108 | 1.06 | .480 | 2.972 | | |
| التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين | حكومي | 281 | 1.25 | .532 | 5.696 | 387 | .000 |
| | خاص | 108 | .92 | .477 | 5.980 | | |
| خبرات التدريب الميداني | حكومي | 281 | 1.58 | .346 | 2.991 | 387 | .003 |
| | خاص | 108 | 1.46 | .364 | 2.922 | | |
| الدرجة الكلية | حكومي | 281 | 1.83 | .260 | 10.559 | 387 | .000 |
| | خاص | 108 | 1.49 | .357 | 9.202 | | |

يتبين من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تعزى لنظام البرنامج في جميع الأبعاد الرئيسية وفي الدرجة الكلية للمقياس، وجاءت الفروق لصالح نظام البرامج الحكومية.

**ثالثا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، وهو: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس تعزى لمتغير موقع البرنامج (شمال، وسط، وجنوب)؟"**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حسب متغير موقع البرنامج (شمال، وسط، وجنوب)، والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك.

**الجدول (١٥)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حسب متغير موقع البرنامج**

| البعد | الفئات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني | شمال | 69 | 1.47 | .448 |
| | وسط | 214 | 2.06 | .443 |
| | جنوب | 106 | 1.99 | .406 |
| أسس البرنامج وفلسفته ومكوناته المعرفية | شمال | 69 | 1.79 | .420 |
| | وسط | 214 | 2.14 | .412 |
| | جنوب | 106 | 2.19 | .308 |
| خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي | شمال | 69 | 2.25 | .351 |
| | وسط | 214 | 2.43 | .443 |
| | جنوب | 106 | 2.49 | .321 |
| مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة | شمال | 69 | 1.33 | .432 |
| | وسط | 214 | 1.72 | .407 |
| | جنوب | 106 | 1.56 | .351 |

| البعد | الفئات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي وإدارة السلوك | شمال | 69 | 1.55 | .424 |
| | وسط | 214 | 1.82 | .456 |
| | جنوب | 106 | 1.52 | .366 |
| التقييم في التربية الخاصة وإجراءاته | شمال | 69 | 1.45 | .480 |
| | وسط | 214 | 2.01 | .518 |
| | جنوب | 106 | 2.01 | .384 |
| الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة | شمال | 69 | 1.02 | .419 |
| | وسط | 214 | 1.24 | .497 |
| | جنوب | 106 | 1.15 | .395 |
| التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين | شمال | 69 | .83 | .424 |
| | وسط | 214 | 1.24 | .562 |
| | جنوب | 106 | 1.21 | .476 |
| خبرات التدريب الميداني | شمال | 69 | 1.46 | .330 |
| | وسط | 214 | 1.52 | .362 |
| | جنوب | 106 | 1.65 | .333 |
| الدرجة الكلية | شمال | 69 | 1.47 | .322 |
| | وسط | 214 | 1.73 | .335 |
| | جنوب | 106 | 1.72 | .216 |

يُلاحظ من الجدول (١٥) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة بناء على مقياس معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة بسبب اختلاف فئات متغير موقع البرنامج، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتوسطات أبعاد مقياس معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، والجدول رقم (١٦) يوضح ذلك.

**الجدول (١٦)**
**تحليل التباين الأحادي لأثر موقع البرنامج على معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة**

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني | بين المجموعات | 18.962 | 2 | 9.481 | 50.315 | .000 |
| | داخل المجوعات | 72.734 | 386 | .188 | | |
| | الكلي | 91.696 | 388 | | | |
| أسس البرنامج وفلسفته ومكوناته المعرفية | بين المجموعات | 7.738 | 2 | 3.869 | 25.711 | .000 |
| | داخل المجوعات | 58.087 | 386 | .150 | | |
| | الكلي | 65.826 | 388 | | | |
| خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي | بين المجموعات | 2.459 | 2 | 1.230 | 7.776 | .000 |
| | داخل المجوعات | 61.031 | 386 | .158 | | |
| | الكلي | 63.490 | 388 | | | |
| مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة | بين المجموعات | 8.968 | 2 | 4.484 | 28.453 | .000 |
| | داخل المجوعات | 60.834 | 386 | .158 | | |
| | الكلي | 69.802 | 388 | | | |
| بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي وإدارة السلوك | بين المجموعات | 10.465 | 2 | 5.233 | 28.641 | .000 |
| | داخل المجوعات | 70.521 | 386 | .183 | | |
| | الكلي | 80.986 | 388 | | | |
| التقييم في التربية الخاصة وإجراءاته | بين المجموعات | 16.532 | 2 | 8.266 | 36.162 | .000 |
| | داخل المجوعات | 88.233 | 386 | .229 | | |
| | الكلي | 104.765 | 388 | | | |
| الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة | بين المجموعات | 2.851 | 2 | 1.425 | 6.796 | .001 |
| | داخل المجوعات | 80.961 | 386 | .210 | | |
| | الكلي | 83.812 | 388 | | | |
| التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين | بين المجموعات | 9.037 | 2 | 4.519 | 16.904 | .000 |
| | داخل المجوعات | 103.182 | 386 | .267 | | |
| | الكلي | 112.219 | 388 | | | |
| خبرات التدريب الميداني | بين المجموعات | 1.725 | 2 | .863 | 7.083 | .001 |
| | داخل المجوعات | 47.009 | 386 | .122 | | |
| | الكلي | 48.735 | 388 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 6.082 | 2 | 3.041 | 32.751 | .000 |
| | داخل المجوعات | 35.843 | 386 | .093 | | |
| | الكلي | 41.925 | 388 | | | |

يُلاحظ من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) تعزى لموقع البرنامج في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، ولمعرفة اتجاه الفروق، فقد استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول رقم (١٧) يوضح ذلك.

**الجدول (١٧)**

**نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية**

| البعد | موقع الجامعة | المتوسط الحسابي | شمال | وسط | جنوب |
|---|---|---|---|---|---|
| خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني | شمال | 1.47 | | | |
| | وسط | 2.06 | .60* | | |
| | جنوب | 1.99 | .52* | .08 | |
| أسس البرنامج وفلسفته ومكوناته المعرفية | شمال | 1.79 | | | |
| | وسط | 2.14 | .35* | | |
| | جنوب | 2.19 | .40* | .05 | |
| خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي | شمال | 2.25 | | | |
| | وسط | 2.43 | .18* | | |
| | جنوب | 2.49 | .24* | .06 | |
| مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة | شمال | 1.33 | | | |
| | وسط | 1.72 | .40* | | |
| | جنوب | 1.56 | .23* | .18* | |
| بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي وإدارة السلوك | شمال | 1.55 | | | |
| | وسط | 1.82 | .31* | | |
| | جنوب | 1.52 | .03 | .34* | |
| التقييم في التربية الخاصة وإجراءاته | شمال | 1.45 | | | |
| | وسط | 2.01 | .55* | | |
| | جنوب | 2.01 | .52* | .03 | |

| البعد | موقع الجامعة | المتوسط الحسابي | شمال | وسط | جنوب |
|---|---|---|---|---|---|
| الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة | شمال | 1.02 | | | |
| | وسط | 1.24 | *.23 | | |
| | جنوب | 1.15 | .13 | .10 | |
| التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين | شمال | .83 | | | |
| | وسط | 1.24 | *.41 | | |
| | جنوب | 1.21 | *.38 | .03 | |
| خبرات التدريب الميداني | شمال | 1.46 | | | |
| | وسط | 1.52 | .06 | | |
| | جنوب | 1.65 | *.19 | *.13 | |
| الدرجة الكلية | شمال | 1.47 | | | |
| | وسط | 1.81 | *.34 | | |
| | جنوب | 1.72 | *.28 | .06 | |

*دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يُلاحظ من الجدول (١٧) ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين الشمال من جهة وبين كل من الوسط والجنوب من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من الوسط والجنوب، في بعد خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني، وبعد أسس البرنامج وفلسفته ومكوناته المعرفية، وبعد خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي، وبعد التقييم في التربية الخاصة وإجراءاته، وبعد التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين وفي الدرجة الكلية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشمال من جهة وبين كل من الوسط والجنوب من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من الوسط والجنوب، كما تبين أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط وبين الجنوب وجاءت الفروق لصالح الوسط في بعد مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط من جهة وبين كل من الشمال والجنوب من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الوسط في بعد بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي وإدارة السلوك.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشمال وبين الوسط، وجاءت الفروق لصالح الوسط، في بعد الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الشمال والوسط من جهة وبين الجنوب من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الجنوب، في بعد خبرات التدريب الميداني.

# الفصل الخامس

# مناقشة النتائج والتوصيات

# الفصل الخامس

## مناقشة النتائج والتوصيات

حاولت الدراسة الحالية تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وتحديد مدى انطباقها على البرامج في الأردن، وتحديد ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$= 0.05) في معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تعزى لمتغير نظام البرنامج (حكومي وخاص)، كما حاولت تحديد ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$= 0.05) في معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تعزى لمتغير موقع البرنامج (شمال، وسط، وجنوب)، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلتها، وفيما يلي مناقشة لتلك النتائج:

**أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول وهو: "ما مدى انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس على البرامج في الأردن؟".**

**- مناقشة النتائج المتعلقة بالأبعاد الرئيسية لمعايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس للبرامج في الأردن.**

توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في الأردن كانت متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (١,٧١) للدرجة الكلية لأبعاد مقياس معايير الجودة لتلك البرامج، وهذه النتائج قد تتوافق مع النتائج التي أشارت إليها هارون (١٩٩٣) والتي أشارت إلى أن تقويم طلبة التربية الخاصة لجميع كفايات التدريس التي تقدمها مقررات التربية الخاصة في جامعة الملك سعود، لم تصل إلى درجة عالية.

أيضا ومن خلال تحليل المتوسطات ومقارنتها فقد أظهر بعد "خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي" على درجة انطباق مرتفعة، بمتوسط بلغ (٢,٤١)، وقد يعزى ذلك إلى أن المهارات والكفايات المتعلقة بهذا البعد هي من المهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها طلبة التربية الخاصة، وهي بمثابة مدخل للتعرف على الأفراد ذوي الإعاقة وخصائصهم ومستوياتهم النمائية والتي تمكن من معرفة جوانب الضعف والقوة في أدائهم،

ومعرفة احتياجاتهم وطرق التعامل معهم، وتحديد التوقعات نحوهم، ومعرفة أثر الإعاقة على الفرد والأسرة، الأمر الذي يساعد في تطوير البرامج التربوية، وتطوير استراتيجيات خاصة لهم لاحقا، وهي أيضا من المهارات التي يتقنها أعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة ولديهم خبرة واسعة فيها، وبالتالي يمكنهم تطويرها وإكسابها للطلبة بدرجة عالية.

في حين توصلت النتائج إلى أن بعد "الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة" وبعد "التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين"، كانا في أدنى المتوسطات والتي مثلت درجة انطباق منخفضة، حيث تعني أن برامج الإعداد قبل الخدمة لا تزود بالمهارات الكافية المتعلقة بتلك الجوانب، وقد يعزى ذلك أن معظم برامج الإعداد في التربية الخاصة لا تزال تركز على مهارات وكفايات أساسية تركز في معظمها على العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة في بيئات وأماكن معزولة ولا تركز على قضايا متقدمة كتلك المتعلقة بمهارات التعاون والاستشارة مع المعلمين والمهنيين وتوظيفها في أماكن الدمج، ومهارات التواصل مع الأسر، والممارسات الأخلاقية في التربية الخاصة، والمسائل القانونية، وممارسات البحث العلمي، وقضايا الضغط النفسي، وغيرها.

وتتفق هذه النتائج مع بعض النتائج التي أشار إليها دراسة ماستروبري (Mastropieri, 2001)، وهي أن ثمة حاجات أخرى كثيرة لا تعد برامج الإعداد في التربية الخاصة المعلمين لها، كالدعم من المعلمين الآخرين والأسر، والمدراء. كما وتتفق مع بعض نتائج الدراسة التي قام بها كل من مواكابودي ومواليسوا وموسيلا (Mukhopadhyay, Molosiwa & Moswela 2009)، والتي أشارت إلى أن أفراد عينة الدراسة من معلمي أثناء الخدمة والطلبة المعلمين في برامج ما قبل الخدمة عبروا عن حاجتهم إلى اكتساب مهارات التعاون مع الآباء والمعلمين والمشرفين، على افتراض أن برامج إعدادهم لم تكسبهم نلك المهارات. وتتفق أيضا مع عدد من النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من تلمان وريتشاردس وفرانك (Tillman, Richards & Frank, 2011) ودراسة كل من إيرغول و بايدك وديمير (Ergul, Baydik & Demir, 2013) والتي أظهرت أن هناك مجالات محددة كانت قد أثارت قلق المشاركين من الطلبة المعلمين ومعلمي أثناء الخدمة حول مستوى إعدادهم وتدريبهم وكانوا بحاجة لها وهي، مهارات التعاون مع المعلمين المساعدين والمعلمين والمهنيين الآخرين، والتعاون مع الأسر. وتتفق أيضا مع بعض النتائج والتوصيات التي أشارت إليها **مابل** (Maple, 1983)، وهي ضرورة أن تتضمن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على الممارسات والأخلاقيات المهنية في التربية الخاصة

وتوظيفها في العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة. وتتفق أخيرا مع عدد من نتائج دراسة كل من فورد وبوكاش وولبورن (Ford, Pugach & Wilborn, 2001)، والتي تؤكد على ضرورة أن تركز برامج الإعداد في التربية الخاصة على المهارات المتعلقة بالممارسات الأخلاقية والإيجابية في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتطوير مهارات التعاون والعمل بمهنية ضمن فريق العمل وتطوير مهارات العمل مع الأسر والمجتمع المحلي، وتطوير مهارات التواصل والاستماع الجيد.

عموما فإنه وعلى الرغم من الدرجة الكلية (١,٧١) وأكثر المشار إليه في درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة على البرامج في الأردن ضرورية وتشير إلى درجة متوسطة أو كافية على الأقل، إلا أن ذلك غير كاف ومفيد للقرار بأن تلك الدرجة كافية للحكم على أن هذه البرامج تنطبق عليها المعايير بالشكل الجيد والمطلوب، وخصوصا عندما تكون هذه المعايير تمثل الحد الأدنى للكفايات وجزءا أساسيا للمسؤوليات الموجهة والمطلوبة من الطلبة المعلمين في التربية الخاصة والذين سيلتحقون في العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، والتي يمكن من خلالها الحكم على كفايتهم.

وفيما يلي مناقشة كل بعد من الأبعاد الخاصة والرئيسية للدراسة:

**- مناقشة النتائج المتعلقة بمعايير الجودة لبعد خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني**

توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة انطباق معايير الجودة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في بعد "خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني" كانت متوسطة، بمتوسط بلغ (١,٩٣) للدرجة الكلية، حيث كان هناك مؤشرا واحدا أظهر درجة مرتفعة بمتوسط بلغ (٢,٦١)، وهو "يقدم البرنامج من قبل أعضاء هيئة تدريسية مؤهلين في تخصص التربية الخاصة ويحملون درجة الدكتوراه في التخصص ولديهم خبرات واسعة، وهذا قد يعزى إلى أن معظم برامج الإعداد في التربية الخاصة في الجامعات الأردنية الحكومية منها والخاصة تستقطب الأساتذة والخبراء في التربية الخاصة وتشترط أن يكونوا من حملة الدكتوراه في الغالب وأن يكون لديهم خبرات جيدة في الميدان.

في حين مثلت المؤشرات السبعة الباقية درجة انطباق متوسطة تراوحت من (١,٤٩-٢,١٦)، حيث حصل مؤشر "يدمج أعضاء هيئة التدريس التكنولوجيا في تدريس المواد والخبرات الميدانية" على أدنى المتوسطات، بمتوسط (١,٤٩)، ومن الممكن أن يعزى ذلك إلى ضعف إمكانيات وموارد برامج الإعداد في الجامعات لتوظيف التكنولوجيا في التدريس، وقد يعزا أيضا إلى قلة الوقت ومقدار الجهد في استخدامها، وقد يكون عامل ضعف القدرات البشرية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس دورا في هذه المسألة. عموما فإنه تتفق نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج دراسة البسومي (٢٠٠٧)، والتي أظهرت أن هناك بعض الجوانب بحاجة إلى إضافة في برنامج الإعداد وهي ضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية التدريس في برامج الإعداد.

**- مناقشة النتائج المتعلقة بمعايير الجودة لبعد أسس البرنامج وفلسفته ومكوناته المعرفية**

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في بعد "أسس البرنامج وفلسفته ومكوناته المعرفية " كانت متوسطة، بمتوسط بلغ (٢,٠٣) للدرجة الكلية، حيث تراوحت متوسطاتها بين (١,١٢-٢,٤١)، حيث مثلت ٦ مؤشرات درجة انطباق مرتفعة، في حين مثلت ٦ مؤشرات درجة انطباق متوسطة، كما مثلت ٣ مؤشرات درجة انطباق منخفضة، إذ حصل مؤشر "يُكسب البرنامج المعرفة بالأسباب المرتبطة بالإعاقة والتطورات الحاصلة عليها" على أعلى الدرجات بمتوسط (٢,٤١)، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه المهارات من المهارات التقليدية والأساسية التي تركز عليها برامج الإعداد في التربية الخاصة والتي لا بد من الأهمية في أن يكتسبها ويعرفها الطلبة المعلمين في التربية الخاصة.

في حين حصل مؤشر "يزود البرنامج القضايا والتطورات والتوجهات الحديثة في التربية الخاصة كقضية الدمج والخدمات المهنية والانتقالية، ومهارات تقرير المصير والتكنولوجيا المساندة" على أدنى الدرجات، بمتوسط (١,١٢)، وهذا قد يعزى إلى أن برامج الإعداد في التربية الخاصة لا تزال تركز على تطوير مهارات أساسية أولية لدى الطلبة المعلمين، كما تم الإشارة إليه سابقا، ولا تركز على قضايا متقدمة، وضيق النظرة لتلك البرامج والتي قد تشكل عاملا عدم تناول مثل تلك القضايا، بالإضافة إلى التحديات المختلفة التي تحول دون تدريس وتوظيف وتطبيق تلك القضايا، كالاتجاهات المجتمعية نحو الأفراد

ذوي الإعاقة ودمجهم، وضعف الإمكانيات المادية، وضعف التعاون بين المؤسسات والعاملين في الميدان للتخطيط لمثل تلك القضايا، كقضية الإنتقال، كذلك إدراك ضغوطات العمل التي قد يواجهها المعلمين لاحقا في العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، وغيرها، والتي جميعها قد تشكل مانعا في تزويدها وتطويرها للطلبة المعلمين ف التربية الخاصة في الجامعات. وهذه النتائج تتفق مع بعض النتائج التي أشارت إليها قطناني (٢٠٠٥)، والتي أظهرت أن المشاركين في برنامج الإعداد في التربية الخاصة قبل الخدمة قد أشاروا إلى ضرورة تناول موضوعات هامة كاستخدام التكنولوجيا وتوظيفها في تعليم ذوي الإعاقات وقضايا متطورة في التربية الخاصة. كما تتفق مع بعض نتائج دراسة كل من ويلكوكس وبوتنيم وويجل (Wilcox, Putname & Wigle, 2002)، والتي أشارت أن مستوى إعداد المعلمين على استخدام التكنولوجيا والدمج كقضايا من القضايا الحديثة في التربية الخاصة لم يكن كافيا.

## - مناقشة النتائج المتعلقة بمعايير الجودة لبعد خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم

أظهرت النتائج درجة انطباق مرتفعة في معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في بعد "خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي"، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (١,٩٨-٢,٦٤) وبدرجة كلية (٢,٤١)، حيث حصلت ٦ مؤشرات على أعلى المتوسطات بدرجة مرتفعة، إذ جاء مؤشر "يُعرف البرنامج الطلبة بتأثير الإعاقة على جوانب النمو ومجالات الحياة المختلفة للفرد ذي الإعاقة (الجوانب المعرفية، والاجتماعية، واللغوية، والحركية، والمجالات الاستقلالية...الخ" بأعلى الدرجات بمتوسط (٢,٦٤)، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه المهارات من المهارات الأساسية والأولية التي لا بد وأن تركز عليها برامج الإعداد في التربية الخاصة، وتشكل معلومات مدخلية للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة وبالتالي تطوير البرامج لهم لاحقا، وهي أيضا من المهارات التي يتقنها أعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة، وبالتالي يمكنهم تزويدها لطلابهم بسهولة كما أشير أيه سابقا.

أما أدنى المؤشرات فقد كانت في "يزود البرنامج المعرفة بمستويات التطور والتقدم التي يصل إليه الأفراد ذوي الإعاقة" والتي بلغ متوسطها (١,٩٨)، وقد يفسر ذلك إلى قلة الأدب السابق من مراجع ودراسات سابقة طولية حول تلك الموضوعات، والتي من خلالها يمكن تزويد الطلبة المعلمين في التربية الخاصة بها، ومن الممكن أن يكون اختلاف وتباين قدرات

الأفراد ذوي الإعاقة التي تؤدي إلى ضعف وصعوبة تحديد المستويات التي قد يصلون إليها في الجوانب المختلفة من مهاراتهم، الأمر الذي يؤدي إلى تجاهلها وعدم تضمينها في الخطط الدراسية في برامج الإعداد في التربية الخاصة.

## - مناقشة النتائج المتعلقة بمعايير الجودة لبعد مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة

تراوحت متوسطات درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في مؤشرات بعد "مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة" بين (٠,٧٧–٢,٢٨)، وبدرجة كلية (١,٦٠)، والتي مثلت درجة انطباق متوسطة، ومن خلال تحليل المتوسطات ومقارنتها، نجد أن مؤشر "يُكسب البرنامج مهارات تطوير البرنامج التربوي الفردي الشامل، من حيث عناصره وتسلسله وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى، ومتابعة تنفيذه" حصل على أعلى المتوسطات، بمتوسط بلغ (٢,٢٨)، وبدرجة انطباق مرتفعة، وقد يعزا ذلك إلى أن برامج الإعداد في التربية الخاصة والقائمين عليها من أعضاء هيئة التدريس يفترضون أن هذه المهارات والكفايات تعد من المهارات الأساسية وقمة الأولويات والتي يجب أن يكتسبها الطلبة المعلمون في التربية الخاصة، والتي تشكل الهيكل الأساسي والمرجع الهام في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة.

حيث تتفق هذه النتائج مع بعض النتائج المشار إليها في دراسة بلاكولر ولال (Blackaller & Lal 2010)، والتي أشارت إلى أن الحاجات الأساسية المكتسبة التي أشار إليها الطلبة الجامعيين ركزت بقدر كبير على المعارف المتعلقة بتطوير البرنامج التربوي الفردي. كما تتفق مع بعض النتائج التي أشار إليها كل من تلمان وريتشاردس وفرانك (Tillman, Richards & Frank, 2011)،، والتي بينت أن الطلبة المرشحين والمتخصصين في التدخل في التربية الخاصة شعروا بأن إعدادهم جيد في كتابة البرامج التربوية الفردية.

وفي صعيد أدنى المؤشرات، فقد جاء مؤشر " ينمي البرنامج مهارات استخدام الحاسوب في تخطيط وتنفيذ ومتابعة التدريس للأفراد ذوي الإعاقة" في أدنى المتوسطات، بمتوسط (٠.٧٧)، والذي يمثل درجة انطباق منخفضة، وقد يعزا ذلك أن برامج الإعداد في التربية الخاصة لا تزال في معظمها تقليدية، وتحمل نظرة ضيقة نحو الكفايات والمهارات الي يجب أن يكتسبها الطلبة المعلمون، وبالتالي فهي لا تزال تركز على تزويد الطلبة المعلمون على

مهارات استخدام وتوظيف الأعمال الورقية في تخطيط وتنفيذ ومتابعة التدريس مع الأفراد ذوي الإعاقة وليس الحاسوب، وعلى افتراض أن هذه المهارات تتطلب مهارات إضافية من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين الميدانين في استخدام وتوظيف الحاسوب وبرمجيات خاصة، وأن الواقع يبرر أن عددا كبيرا منهم قد لا يمتلكونها مثل هذه المهارات، الأمر الذي يؤدي إلى عدم تناولها وتدريسها للطلبة المعلمين في برامج الإعداد في التربية الخاصة.

**- مناقشة النتائج المتعلقة في معايير الجـودة لبعـد بيئـات الـتعلم والتفاعـل الاجتماعي وإدارة السلوك**

وفيما يتعلق بنتائج بمعايير جودة برامج إعداد معلم التربية الخاصة لبعد "بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي وإدارة السلوك" فقد أظهرت درجة انطباق متوسطة، بمتوسط (١,٦٧) للدرجة الكلية، وبمتوسطات تراوحت بين (٢,٢٨-٠,٩٨). حيث تفسر المتوسطات أن مؤشر "يزود باستراتيجيات ومبادئ زيادة السلوكيات الايجابية ومهارات الأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (٢,٢٨)، ومؤشر "يزود باستراتيجيات ومبادئ تشكيل سلوكيات جديدة للأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (٢,٢٣)، ومؤشر"يزود باستراتيجيات ومبادئ خفض السلوكيات غير المرغوبة للأفراد ذوي الإعاقة" بمتوسط (٢,٢١)، قد جاءت في أعلى المتوسطات والتي مثلت درجة انطباق مرتفعة. ويمكن أن يعزا ذلك أن هذه المهارات من المهارات والمتطلبات الأساسية أيضا في العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة والتي يجب أن يكتسبها الطلبة المعلمون في التربية الخاصة، لضبط سلوكيات هؤلاء الأفراد، وكاستراتيجيات لتطوير سلوكياتهم وتحسينها، وقد تفرض برامج الإعداد في التربية الخاصة وأعضاء هيئة التدريس أنه من الضروري تزويدها للطلبة المعلمين بها.

وترتبط هذه النتائج مع بعض نتائج دراسة بلاكولر ولال (Blackaller & Lal 2010)، والتي أشارت إلى أن الحاجات الأساسية المكتسبة التي أشار إليها الطلبة الجامعيين ركزت بقدر كبير على المعارف المتعلقة بإدارة السلوك.

ولكنها تختلف مع نتائج دراسة كل من تلمان وريتشاردس وفرانك (Tillman, Richards & Frank, 2011)، والتي أشارت إلى أن المشاركين من الطلبة المتدربين والمتخصصين في التدخل في التربية الخاصة وجدوا أن ضبط السلوك الصفي كان من أبرز التحديات التي تواجههم نتيجة ضعف برامج إعدادهم. وتختلف أيضا مع الدراسة التي قام بها إيرغول وبايدك وديمر (Ergul, Baydik & Demir, 2013)، والتي أظهرت أن معلمي التربية الخاصة

المرشحين في برامج التربية الخاصة قبل الخدمة وجدوا أنفسهم غير أكفاء في مهارات إدارة السلوك والمشكلات الصفية، وقد أشار معلمو التربية الخاصة في مرحلة أثناء الخدمة المشاركون إلى حاجتهم إلى إضافة مهارات أخرى لتدريبهم، كمهارات إدارة السلوك الصفي.

وتشير النتائج أيضا أن مؤشر "ينمي المعرفة بالمهارات الأساسية اللازمة لوضع الأفراد ذوي الإعاقة في بيئات التعلم" جاء في أدنى المتوسطات بمتوسط (٠.٩٨)، والذي يشير إلى درجة انطباق منخفضة، وهذا يعزى إلى مفهوم الدمج وما يندرج تحته من مضامين، تُعد من القضايا الحديثة، وكما أشير إليه سابقا، على افتراض أن العديد من برامج الإعداد في مستوى البكالوريوس لا تزال تقليدية ولا تركز على قضايا حديثة كقضية الدمج وبيئات التعلم الدامجة والاعتبارات والمهارات اللازمة لإعداد الأفراد ذوي الإعاقة لتلك البيئات.

## - مناقشة النتائج المتعلقة في معايير جودة البرامج لبعد التقييم في التربية الخاصة وإجراءاته

توصلت نتائج الدراسة أن درجة انطباق معايير جودة برامج إعـداد معلمـي التربيـة الخاصة في بعد "التقييم في التربية الخاصة وإجراءاته" كانـت متوسـطة، حيـث تراوحـت متوسطاتها الحسابية بين (١,١٦-٢,٣٤)، وبدرجة كلية (١,٨٦)، ومن خلال تحليل متوسطات المؤشرات ومقارنتها نجد أن مؤشر "يطور البرنامج المعرفة باستخدام أنواع متعددة من التقييم لاتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بالأفراد ذوي الإعاقة، كالملاحظة والمقابلة والتقييم المستند للمنهاج والاختبارات الرسمية...الخ" بمتوسط (٢,٣٤)، ومؤشر "يزود المفاهيم والمصطلحات المختلفة المرتبطة بالتقييم والتشخيص" بمتوسط (٢,٣٢)، قد حصلا على أعلى المتوسـطات، والتي مثلت درجة انطباق مرتفعة. وعلى الرغم من أن هذه المؤشرات تمثل درجة مرتفعة إلا أن هذين المؤشران يمثلا مهارات عامة في التقييم ولا تمثل جميع أبعـاد وكفايـات التقيـيم الأخرى، ويعزا ارتفاع درجة هذه المهارات على افتراض أن معرفة المفاهيم الأساسـية فـي التقييم، ومعرفة الأنواع المختلفة والعامة من طرائقه، تمثل مدخلا لفهم هذه الطرائق وتحديـد أهدافها واستخدامها في تحديد حاجات الأفراد ذوي الإعاقة، وبالتالي تصميم البرامج التربوي والخطط التعليمية لهم لاحقا، وينظر إليها أنها من العناصر الأساسية في برامج الإعداد.

لكن ومن خلال مقارنة متوسطات المؤشرات السابقة بمتوسطات المؤشرات الأخـرى نجد أن هناك ٩ مؤشرات مثلت درجة انطباق متوسطة، وأن هناك مؤشـران مـثلا درجـة انطباق منخفضة، وهما مؤشر "يزود السياسات القانونية والمبـادئ الأخلاقيـة فـي التقيـيم

والتشخيص المرتبطة بالإحالة وتحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة" بمتوسط (١,١٧)، ومؤشر "يُعرف الطلبة بطرائق تقييم الأطفال ذوي الإعاقة، كالتقييم البيئي والتقييم المبني على اللعب وتقييم الخبراء...الخ" بمتوسط (١,١٦). ويعزا ذلك أن برامج الإعداد في التربية الخاصة لا تطور في الأصل المهارات المتعلقة بالسياسات والقوانين والممارسات الأخلاقية، كما أشير إليه سابقا خلال مناقشة النتائج المتعلقة بالأبعاد الرئيسية لمعايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، لذا قد يكون ذلك جزءا من التأثير على الجانب المتعلق في التقييم والتشخيص، وهذه النتائج تتفق مع النتائج العامة التي أشير إليها سابقا في الممارسات المهنية والأخلاقية في التربية الخاصة في دراسة مابل (Maple, 1983)، و دراسة كل من فورد وبوكاش وولبورن (Ford, Pugach & Wilborn, 2001)،

وفيما يتعلق بطرائق تقييم الأطفال ذوي الإعاقة كالتقييم البيئي والتقييم من خلال اللعب وتقييم الخبراء وغيرها، فقد تفترض برامج الأعداد في التربية الخاصة أن هذه الكفايات والمهارات هي من الطرائق المتقدمة والمتخصصة في الطفولة المبكرة في التربية الخاصة وقد لا يفترض تزويدها للطلبة المعلمين في التربية الخاصة، ومن الممكن أن يكون لنقص الأدب السابق والمراجع المتخصصة حول التقييم في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة تفسيرا في عدم تزويدها وإكسابها للطلبة المعلمين.

وعموما قد تتفق نتائج هذه الدراسة مع بعض النتائج والتوصيات التي أشار إليها جمال الدين (٢٠٠٢)، والتي أشارت إلى ضرورة مراجعة جميع برامج الإعداد والتدريب المتخصص لمعلمي الأفراد ذوي الإعاقات، وضرورة أن تركز تلك البرامج على مهارات وإستراتيجيات التقييم، نتيجة ضعف هذا المجال في برامج الإعداد.

إلا أنها تختلف مع دراسة روبرتس (Roberts, 1995) والتي أظهرت أن تقديرات المعلمين المشاركين كانت عالية في المساقات الدراسية التي تركز على كفايات التقييم. كما تختلف مع بعض نتائج دراسة كل من ويلكوكس وبوتنيم وويجل (Wilcox, Putname & Wigle, 2002)، التي أشارت أن تقدير متوسط درجات المديرين والمعلمين الخريجين من برامج الإعداد والتأهيل في التربية الخاصة حول مستوى الإعداد كانت عالية في بعد كفايات القياس والتقييم. وتختلف أيضا مع دراسة بلاكولر ولال (Blackaller & Lal 2010)، التي أظهرت نتائجها أن الحاجات الأساسية المكتسبة التي أشار إليها الطلبة الجامعيين ركزت بقدر كبير على المعارف المتعلقة بالتقييم.

**– مناقشة النتائج المتعلقة بمعايير الجودة لبعد الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة**

لقد أشارت النتائج المتعلقة بمعايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في بعد "الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة" إلى درجة انطباق منخفضة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٠,٥٣-١,٦٦)، وبدرجة كلية (١,١٨)، حيث حصل مؤشر "يُزود المعرفة باتجاهات المعلم وسلوكياته التي تؤثر سلبا وإيجابا على سلوكيات الأفراد ذوي الإعاقة" على أعلى المتوسطات، بمتوسط (١,٦٦)، وعلى الرغم من أن هذا المؤشر حصل على أعلى المتوسطات، فهو لا يزال يمثل درجة منخفضة.

ومن خلال الإطلاع على نتائج الدراسة لهذا البعد، فإنه يتبين أن مؤشر "يُكسِب الطلبة مهارات البحث العلمي في التربية الخاصة واستخدام مهارات التفكير وحل المشكلات لمعالجة المشكلات التي تواجههم والتعامل مع القضايا التربوية في التربية الخاصة" بمتوسط (٥٣.)، قد جاء في أدنى المتوسطات والدرجات، وقد يعزى ذلك إلى النظرة الضيقة لبرامج الإعداد في التربية الخاصة في مستوى البكالوريوس، والتي قد ترى أنه من غير المفترض أن يمتلك الطلبة المعلمون في تلك البرامج مهارات البحث العلمي في التربية الخاصة من حيث إعداده وتقييمه وتوظيفه واستخدام نتائجه في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة والعمل مع الأسر، على اعتبار أنها مهارات متقدمة لاحقة في الدراسات العليا، كذلك فإن مهارات حل المشكلات والتفكير واستخدامها في معالجة القضايا التي تواجههم في الميدان، هي من المهارات التي قد تفترض برامج الإعداد والقائمين عليها أن تتوافر لدى الطلبة المعلمين الملتحقين في تلك البرامج وأنهم يتعلمونها بشكل عرضي، ومن الممكن أيضا أن يكون لنقص الأدب السابق من دراسات ومقالات وكتب علمية متخصصة حول هذه المهارات دورا حاسما وعاملا اساسيا في عدم تضمينها في الخطط الدراسية وتزويدها للطلبة المعلمين.

إن النتائج العامة لهذا البعد تتفق مع نتائج دراسة مابل (Maple, 1983)، ودراسة كل من فورد وبوكاش وولبورن (Ford, Pugach & Wilborn, 2001)، كما أشير إليه سابقا في مناقشة النتائج المتعلقة بالأبعاد الرئيسية لمعايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، (البعد المتعلق بالممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة).

## - مناقشة النتائج المتعلقة بمعايير الجودة لبعد التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة انطباق معايير الجودة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في بعد "التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين" كانت منخفضة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٠,٩٩-١,٤٥)، وبدرجة كلية (١,١٦)، وأشارت النتائج أن مؤشر "يُزود البرنامج المبادئ والمهارات الأساسية لإرشاد أسر الأفراد ذو الإعاقة وأخلاقيات الممارسة المهنية في العمل معهم" حصل على أعلى المتوسطات، بمتوسط بلغ (١,٤٥)، لكن وعلى الرغم من أن هذا المؤشر حصل على أعلى المتوسطات، إلا أنه ذلك لا يعطي حكما وقرارا كافيا بالضرورة على أن برامج الإعداد في التربية الخاصة تمكن الطلبة المعلمين الملتحقين بها من إجادة هذه المهارات، فهي لا تزال تمثل درجة منخفضة.

وعلى صعيد أدنى الدرجات فقد كان لمؤشر "يُزود المعرفة بتوظيف مهارات التعاون لتسهيل الانتقال الناجح للأفراد ذوي الإعاقة عبر الأماكن والخدمات المختلفة" والذي بلغ متوسطه (٩٩.)، ومن الممكن أن يعزا ذلك إلى النظرة الضيقة لتلك البرامج كما أشير إليه أنفا والتي لا تزال مقتصرة على تطوير كفايات ومهارات المعلمين في العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة في بيئات معزولة، وبالتالي لا تطور مهارات التعاون مع المهنيين والمعلمين لتسهيل الانتقال الناجح لهؤلاء الأفراد عبر أماكن مختلفة ومن ضمنها أماكن الدمج أو الانتقال من المدرسة إلى الجامعة مثلا.

عموما فإن نتائج هذه الدراسة لهذا البعد تتفق مع نتائج دراسات كل من ماستروبيري (Mastropieri, 2001)، ومواكابودي و موليسوا وموسيلا (Mukhopadhyay, Molosiwa, & Moswela 2009)، وتلمان وريتشاردس وفرانك (Tillman, Richards & Frank, 2011) ودراسة كل من إيرغول و بايدك وديمير(Ergul, Baydik & Demir, 2013)، وذلك كما أشير إليه سابقا في مناقشة النتائج المتعلقة بالأبعاد الرئيسية لمعايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة (البعد المتعلق بالتعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين).

## - مناقشة النتائج المتعلقة بمعايير الجودة لبعد خبرات التدريب الميداني

وفي بعد خبرات التدريب الميداني فقد أشارت النتائج أن درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لذلك البعد كانت متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٠,٤٥-٢,٣٠)، وبدرجة كلية وصلت إلى (١,٥٥)، حيث حصل مؤشر "يُزود بخطة التدريب الميداني التي تصف جميع الخبرات الميدانية المتوقعة من الطلبة، وتتابع بشكل دوري لمناقشتها" بمتوسط (٢,٣٠)، وبعد "يُزود البرنامج الطلبة بتدريب ميداني من أعضاء هيئة تدريس ومشرفين مؤهلين، ويتمتعون بخبرات كافية في كل مجال من مجالات التخصص" بمتوسط (٢,٢٣) على أعلى المتوسطات، والتي تمثل درجة انطباق مرتفعة، ويعزا ذلك أن خطة التدريب الميداني، هي متطلب حتمي يفترض أن يزودها مشرفو التدريب الميداني، كمسار وخطوط عامة تحدد المتطلبات والأهداف التربوية والعملية المتوقع أن يحققها الطلبة المتدربين، وهي أساسية في جميع المساقات سواء العملية أو النظرية منها، وفيما يتعلق بتزويد البرنامج بأعضاء هيئة تدريس ومشرفين مؤهلين وذوي خبرات كافية، فهذا قد يعزى كما أشير إليه سابقا إلى أن معظم برامج الإعداد في التربية الخاصة في الجامعات الأردنية الحكومية منها والخاصة تستقطب الأساتذة والخبراء في التربية الخاصة وتشترط غالبا أن يكونوا من حملة الدكتوراه وأن يكون لديهم خبرات جيدة في الميدان.

وفيما يتعلق بمؤشر "يُزود برنامج التدريب الميداني بدليل تدريب يشمل جميع الخبرات والممارسات والخطط والنماذج والأهداف المتوقعة ومؤسسات التدريب وغيرها من المنظمات والمؤسسات ذات العلاقة" فقد حصل على أدنى المتوسطات، بمتوسط (٤٥.)، والذي يمثل درجة انطباق منخفضة، وقد يعزى ذلك أن العديد من برامج الإعداد في التربية الخاصة لا زالت لم تُطور أدلة تدريبية في التربية الخاصة يمكن أن الإستفادة منها في برامج التدريب الميداني في برامج الإعداد لتزويدها للطلبة المتدربين لتسهيل عملية تدريبهم.

عموما وبحسب وجهة نظر الباحث فإنه وعلى الرغم من أن الدرجة الكلية لمعايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في الأردن لبعد خبرات التدريب الميداني أشارت إلى درجة انطباق متوسطة، والتي بلغت (١,٥٥)، فهي لا تعطي حكما كافيا على فاعلية تلك البرامج أو على أنها تعطي درجة مرتفعة وكافية من الانطباق، وخصوصا إذا اعتبرنا أن التدريب الميداني هو الحلقة الأهم والأساس والذي من خلاله يتم ربط الطالب المتدرب بالميدان، والذي من خلاله أيضا تتشكل اتجاهات الطالب المتدرب وتتطور مهاراته

في العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، وبالتالي فهو عنصر هام، ولا بد من أن يتمتع بمعايير وكفايات عالية. ومهما يكن من أمر، فإن هذه النتائج قد تتوافق مع نتائج دراسة العلوي (٢٠٠١) والتي أظهرت أن المشاركون أشاروا إلى الافتراضات العلمية المفيدة لتطوير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، منها التركيز على الجانب العملي الميداني. ودراسة البسومي (٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها أن هناك بعض الجوانب التي بحاجة إلى تعديل أو إضافة، حيث أوضحت النتائج عدم كفاية التدريب الميداني للملتحقين في البرنامج.

لكنها تختلف مع دراسة روبرتس (Roberts, 1995)، حيث أظهرت نتائجها أن تقديرات المعلمين المشاركين كانت عالية في المساقات الدراسية في الكفايات المتعلقة بالتدريب الميداني.

**ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للدراسة وهو:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس تعزى لمتغير نظام البرنامج (حكومي وخاص)؟"**

لقد أظهرت نتائج اختبار "ت" للمتوسطات الحسابية للأبعاد الرئيسية لمعايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حسب متغير نظام البرنامج (حكومي وخاص) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس تعزى لأثر نظام البرنامج في جميع الأبعاد الرئيسية وفي الدرجة الكلية للمقياس، حيث جاءت الفروق لصالح نظام البرامج الحكومية، وهذا يعني أن درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تختلف باختلاف نظام البرنامج، حيث أن برامج الإعداد التي تقدم في الجامعات الأردنية الحكومية، أظهر متوسطات أكبر، وكانت الفروق لصالحها. ويمكن أن يفسر ذلك أن البرامج الحكومية تعد من البرامج الأكثر خبرة والأقدم في ميدان التربية الخاصة، ويرجع تأسيس وانطلاقة برامج التربية الخاصة منها، كذلك يمكن تفسير ذلك أيضا أن خطط المساقات التدريسية تُحدد وتوضع من قبل رؤساء أقسام وأعضاء هيئة تدريس ذوي خبرة طويلة ومتمرسين في ميدان التربية الخاصة، كذلك تفسير آخر يمكن تبريره، أن العديد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية يحملون شهادات دكتوراه من جامعات عربية وأجنبية مرموقة، ويحمل عدد منهم رتب أكاديمية عالية، الأمر الذي يعكس فيهم خبرات تدريسية واسعة وتوظيف الممارسات

المهنية التي تعود بالفائدة على الطلبة المعلمين في تلك البرامج، في المقابل قد نجد أن معظم برامج الإعداد في الجامعات الخاصة حديثة العهد نسبيا، ولا زالت في طور الوصول إلى الجودة، إضافة إلى أن العديد من برامج الإعداد في تلك الجامعات لا تتوافر فيها أعداد كافية من أعضاء هيئة التدريس متخصصين في التربية الخاصة، وقد يتحمل أعضاء هيئة تدريس آخرين لا يحملون شهادات في التربية الخاصة عملية تدريس مساقات في التربية الخاصة.

**ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، وهو: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= 0.05) في درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة لمرحلة البكالوريوس تعزى لمتغير موقع البرنامج (شمال، وسط، وجنوب)؟**

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي للمتوسطات الحسابية لأبعاد معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة حسب متغير موقع البرنامج (شمال، وسط، وجنوب)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =٠,٠٥) تعزى لموقع البرنامج في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، ويعني ذلك أن درجة انطباق معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تختلف باختلاف موقع البرنامج، وقد وجدت الفروق لصالح الوسط والجنوب في العديد من الأبعاد، والدرجة الكلية، حيث جاءت برامج الوسط في أعلى المتوسطات بمتوسط (١,٧٣)، ثم برامج الجنوب بمتوسط (١,٧٢) ثم برامج الشمال بمتوسط (١,٤٧).

وقد كانت الفروق كما يلي:

- وجود فروق في بعد خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني، وبعد أسس البرنامج وفلسفته ومكوناته المعرفية، وبعد خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي، وبعد التقييم في التربية الخاصة وإجراءاته، وبعد التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين، وفي الدرجة الكلية. لصالح الوسط والجنوب.
- وجود فروق ذات دلالة في بعد مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة بين الوسط والجنوب ولصالح الوسط.
- وجود فروق ذات دلالة في بعد بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي وإدارة السلوك بين الوسط والشمال والجنوب لصالح الوسط.

- وجود فروق ذات دلالة في بعد الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة بين الشمال والوسط لصالح الوسط.
- وجود فروق ذات دلالة في بعد خبرات التدريب الميداني بين الشمال والوسط والجنوب لصالح الجنوب.

من خلال قراءة ما سبق، فإنه يمكن عزو الفروق إلى أن معظم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة التابعة للجامعات الحكومية والتي هي بالأصل جاءت في أعلى المتوسطات كما أشير إليه سابقا، تتمركز في الوسط والجنوب، وهذا قد يفسر أن هذه البرامج والتي تقع وسط وجنوب الأردن ستحصل على أعلى المتوسطات، كما أن برامج الإعداد التي تم اختيارها من الشمال كانت معظمها جامعات خاصة وقد حصلت هذه البرامج على متوسطات أقل، وهذا من الممكن أن يفسر تلك الفروق.

## التوصيات

فيما يأتي عددا من التوصيات التطبيقية والبحثية التي تأتي في ضوء نتائج الدراسة الحالية:

### التوصيات التطبيقية:

- تحسين واقع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في الأردن وضرورة إجراء تقييم وتحليل مستمر لواقعها.
- التنسيق مع وزارة التعليم العالي وبرامج الإعداد في الجامعات الأردنية على لتبني المعايير الموصى بها في الدراسة، وأن تُضمن في الخطط الدراسية.
- أن تركز برامج الإعداد في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس على تطوير كفايات ومهارات الطلبة المعلمين وبشكل كبير في الجوانب الآتية:

أ- قضايا الدمج ومهارات التعاون مع المعلمين والمهنيين والأسر والإرشاد الأسري، وقضايا التكنولوجيا.

ب- قضايا الخدمات الانتقالية والمهنية.

ت- قضايا التدخل المبكر وبرامجه واستراتيجيات والتقييم في التدخل المبكر والطفولة المبكرة، والقضايا المتعلقة بالسياسات والقوانين والممارسات الأخلاقية في التربية الخاصة.

ث- تزويد وتعريف الطلبة المعلمين بمصادر المجتمع المحلي المتعلقة بالمؤسسات والأفراد، ومصادر المعلومات من مراجع ودراسات واختبارات وخدمات في التربية الخاصة.

ج- التركيز بشكل أكبر على كفايات استراتيجيات التدريس وتكييف المنهاج والأدوات والبيئة...الخ في تدريس الأفراد ذوي الإعاقة، وعلى الكفايات المتعلقة بتطوير الخطط التعليمية الفردية وخطط الموائمة.

ح- تطوير برامج التدريب الميداني في التربية الخاصة من خلال زيادة ساعات التدريب، وتحسين عملية الإشراف على الطلبة المتدربين، وتطوير وإتباع أفضل استراتيجيات للتدريب، وتوفير مراكز نموذجية للتدريب، وإجراء تقييم مستمر له، وتطوير أدلة خاصة للتدريب الميداني.

## التوصيات البحثية:

- إجراء دراسات تقويمية لبرامج الإعداد في التربية الخاصة على مستوى الجامعة الواحدة، وتحديد مدى التزامها بالمعايير الموصى بها، من خلال استخدام الطرق الكمية والنوعية معا واستخدام طرق تحقق مختلفة.
- إجراء دراسات نوعية للبحث في مشكلات برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، ودراسة رضا الطلبة عن هذه البرامج.
- التركيز على دراسة برامج التدريب الميداني والمشكلات التي تمر بها، وضرورة وضع معايير وممارسات خاصة ومحددة لها وتقييمها بناء عليها.
- إجراء دراسة لتطوير معايير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة في على مستوى الدراسات العليا وتحديد درجة انطباقها على تلك البرامج.
- إجراء دراسة لتطوير أنموذج مبتكر لبرنامج إعداد في التربية الخاصة قبل الخدمة على مستوى البكالوريوس مبني على أساس معايير جودة تلك البرامج وقياس فاعليته.
- إجراء دراسة لتطوير أنموذج مبتكر لبرنامج إعداد في التربية الخاصة قبل الخدمة على مستوى البكالوريوس للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة في مدارس الدمج وقياس فاعليته.

# قائمة المصادر والمراجع

## أولا: المراجع العربية


- إبراهيم، محمد (٢٠٠٧)، **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة.** ط٢، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- بخش، أميرة (٢٠٠٩)، واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، المجلد ٢٣، العدد ٩٠.

- البسومي، سوسن (٢٠٠٧)، **تقييم برنامج الدبلوم العالي بكلية الأميرة ثروت واقتراح برنامج لتأهيل معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم.** أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- البطاينة، أسامة (٢٠٠٧)، تقييم الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لدى عينة من طلبة الإرشاد في جامعة اليرموك في ضوء دراستهم لمساق التربية الخاصة. **مجلة جامعة دمشق**، ٢٣، (١).

- بيومي، كمال وذكري، لورنس (١٩٩٤)، إعداد معلم الفئات الخاصة بأنواعها المختلفة، دراسة مقارنة بين بعض الدول المتقدمة، **المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية**، القاهرة.

- الجدوع، عصام (٢٠١٤)، اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية في الأردن، **مجلة دراسات**، الجامعة الأردنية، بحث مقبول للنشر.

- جمال الدين، نجوى (٢٠٠٢)، التخطيط لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر في ضوء التطورات الحديثة والواقع الميداني. **مجلة التربية والتنمية**، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، السنة العاشرة، العدد ٢٥.

- الحايك، خالد والكيلاني، وديع (٢٠٠٧)، تقويم أداء مدرس التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة في الأردن، جامعة عين شمس. **المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد ٤.

- الحديدي، منى (١٩٩٣)، فاعلية برنامج التدريب أثناء الخدمة المقدمة لمعلمي التربية الخاصة في الأردن، **مجلة دراسات،** ٢٠ (٢).

- الحسن، محمد (٢٠٠٩)، **المؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجة انطباقها على البرامج التربوية التي تقدم لهؤلاء الطلبة في الأردن.** أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

- حسين، سلامة وإبراهيم، محمد (٢٠٠٢)، معايير اعتماد المعلم في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة، جامعة المنصورة، **مجلة مستقبل التربية العربية،** العدد ٢٤.

- خصاونة، محمد، أبو شعيرة، خالد وغباري، ثائر (٢٠١٠)، **التربية الخاصة بين التوجهات النظرية والتطبيقية.** ط١، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- الخطيب، أحمد (٢٠٠٣)، **إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات في الإدارة المدرسية،** ورقة عمل غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

- الخطيب، جمال (٢٠٠٧). التربية الخاصة، مقدمة عامة في: الخطيب، جمال، الصمادي، جميل.، الروسان، فاروق.، الحديدي، منى.، يحيي، خولة، الناطور، ميادة، الزريقات، إبراهيم.، العمايره، موسى والسرور، نادية (محرر)، **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.** (ص: ١١-٥٨)، ط١، عمان: دار الفكر للنشر.

- الخطيب، جمال (2012)، **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية.** ط٣، عمان: دار وائل للنشر.

- الخطيب، جمال و الحديدي، منى (٢٠١١)، **التدخل المبكر- التربية الخاصة في الطفولة المبكرة.** ط٥، عمان: دار الفكر للنشر.

- الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٣)، **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة.** ط٢، عمان: دار الفكر.

- الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٧)، **المدخل إلى التربية الخاصة.** ط٣، عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠١٠)، **قضايا معاصرة في التربية الخاصة**. ط١، عمان: دار وائل للنشر.
- دوهيرتي، جيفري (١٩٩٩)، **تطوير نظم الجودة في التربية**، ترجمة: عدنان الأحمد وآخرون، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.
- الروسان، فاروق، (١٩٩٨)، **قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة**. ط١، عمان: دار الفكر للنشر.
- الزبون، إيمان (٢٠١٣)، **التوجهات الحديثة في التربية الخاصة – قضايا ومشكلات**.ط١، عمان: دار الفكر للنشر.
- سعد، عبير (١٩٩٦)، **إعداد معلم التربية الخاصة في مصر، رؤية مستقبلية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهر، مصر.
- شقير، زينب (٢٠٠٢)، **خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة**. ط١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الشلبي، إلهام (٢٠١٠)، أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين: تجربة وكالة الغوث الدولية، الأردن، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد ٢٦، العدد ٤، ٤٣٧-٤٨٤.
- الشمايلة، سمية (٢٠٠٥)، **تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.
- عبد الموجود، عزت و المغربي، عبد الله، (٢٠٠٥م)، "ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية، جامعة عين شمس"، **المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (١).
- العلوي، إسماعيل، (٢٠٠١)، تقييم برنامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي، **المجلة التربوية**، العدد ٦١، المجلد ١٦.

- القريوتي، يوسف.، السرطاوي، عبدالعزيز والصمادي، جميل (١٩٩٥). **المدخل إلى التربية الخاصة.** ط١، دار القلم للنشر، الإمارات العربية المتحدة.

- قطناني، هيام (٢٠٠٥)، **تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية،** أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- كنعان، أحمد علي (٢٠٠٧)، "رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفقا لمتطلبات أنظمة الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي". **ورقة علمية مقدمة إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات،** دبي، الفترة١٧-١٩، إبريل ٢٠٠٧م.

- المطرفي، غازي (٢٠٠٩)، مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. **مجلة التربية،** جامعة الزقازيق، العدد، ٦٤.

- ملحم، عايد (٢٠١٣)، درجة امتلاك طالبات التربية الخاصة في كلية عجلون الجامعية للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع الطلبة المعوقين. بحث منشور في: **مؤتمر التربية الخاصة وصعوبات التعلم في الوطن العربي،** جامعة اليرموك، كلية التربية، إربد – الأردن.

- الموسوي، نعمان (٢٠٠٣)، تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، جامعة الكويت، **المجلة التربوية،** العدد ٦٧.

- المومني، وفاء (٢٠٠٨)، **مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم.** أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- ميلاد، محمد ومحمد، عبد المنعم (٢٠٠٥)، معوقات الجودة الشاملة في إعداد معلمة التعليم الأساسي في كلية التربية بصور بسلطنة عمان. جامعة المنيا، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس،** المجلد ١٩، العدد ٢.

- هارون، صالح (١٩٩٣)، **استقصاء آراء طلاب قسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود حول درجة اكتسابهم للكفايات اللازمة لتعليم ذوي الحاجات الخاصة.** بحث منشور من قبل مركز البحوث التربوي جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- الهسي، جمال (٢٠١٢). **واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة.** رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٠)، الوثيقة القومية لمعـــايير تقـــويم اعتماد كليات التربية بمصر (مستويات: المؤسسة، والخريجين والبرامج)، مرجع مـــن: **http://www.elearn.shams.edu.eg/edu/pdf/waseqa.pdf.**

- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢)، وثيقة المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة، إدارة التربية الخاصة، عمان.

- يحيى، خولة (٢٠١٢)، **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة.** ط٣، عمان: دار المسيرة للنشر.

## ثانياً: المراجع الأجنبية


- Adams, R. Jane (2004), **The perspectives of beginning special education teachers regarding their preparation and induction experiences**. A Doctoral Dissertation of education, the graduate faculty of the university of Georgia.

- Ashby, C. (2012), Disability studies and inclusive teacher preparation: A socially just path for teacher education. **Research & Practice for Persons with Severe Disabilities**, 37(2),89-99.

- Avissar, Gilada (2005), Perspectives of teacher training for Special Education in the 21st century. **Teacher Education and School Reform and Development**. Beit Berl College – Pedagogishe Hochschule Ludwigsburg. Retrieved from: **http://www.ph-ludwigsburg.de/r.pdf.**

- Baldwin, Joni (2006), Standards for teachers of students with physical and health disabilities**. Issues in teacher education**,15,(3).

- Banks, Tachelle (2012), Program enhancement responding to the call for special education teacher to be highly qualified. **The open education Journal**, 5,34-38.

- Billingsley, B. & Cross, L. (1992), Prediction of commitment, job satisfaction and intent to stay in teaching. **Journal of special education**, 25,453-471.

- Billingsley, B. (2007), Recognizing and supporting the critical roles of teachers in special education leadership. **Exceptionality**,15(3),163-176.

- Billingsley, B., Israel, M. and Smith, S. (2001), Supporting New Special Education Teachers. **Teaching Exceptional Children**,43,(5), 20-29.

- Billingsley, S. Bonnie (2003), Special education teachers Retention and attrition: A critical Analysis of the literature. Center on Personnel studies in special education, University of Florida. Retrieved from: **http://www.coe.ufl.edu/copsse/docs/RS-2/1/RS-2.pdf.**

- Blackaller, Carrie & Lal, Shirley (2010), Examining Aspects of Mentoring in a Special Education Intern Credential Program, Program Special Education Intern Program Advisory MeetingMay 18, 2010. Retrieved from: **http://www4.csudh.edu/Assets 010seipadvbdreport.pdf.**

- Blanton, P. & Pugach, C. (2007), Collaborative programs in general and special teacher education. An action guide for higher education and state policy makers, A publication of the council of chief state school officers. Retrieved from: **http://www. Centerforte acherquality. Org.pdf.**

- Bouck, E. (2005), Secondary Special education: Perspectives of pre service preparation and satisfaction. **Teacher education and Special education**, 28(2), 125-139.

- Brownell, M., Ross, D., Colo'n, E. & McCallum, C. (2003), Critical features of special education teacher preparation: A comparison with exemplary practices in general teacher education. Gainesville, FL: Center on Personnel Studies in Special Education. Retrieved from: **http://www.ufdcimages.uflib.ufl.ed.pdf.**

- California Commission on Teacher Credentialing-CCTC) (1996), Standers of Quality and effectiveness for education specialist credential programs (including university internships options and clinical rehabilitation service credential programs). Handbook for postsecondary institutions and accreditation reviewers. State of California, created and recommended and edited by the special education advisory panel, 1994. Retrieved from**:** **http://www. ctc. ca. gov/educator- prep /standards/ speced.pdf.**

- Cheryl, Utley (2000), General and Special Educators Perceptions of Teaching for Culturally and Linguistically Divers Students. **Teacher Education and Special Education**, 23,(1), 34-50.

- Condermano, Greg (2003), Using portfolios in undergraduate special education teacher programs**. preventing school failure,** 47.

- Council for Exceptional Children - CEC (2013), CEC Special Education Program Report Guidelines. Retrieved from: **http://www .cec. sped. org .doc.**

- Council for Exceptional children – CEC (2004), The Council for Exceptional Children Definition of A-well-Prepared Special Education Teacher. Ccboard fo Directors. April 2004, Retrieved from**: http://www.cec.sped.org.pdf**.

- Council for Exceptional children - CEC (2012), CEC's revised special education teacher preparation standards. Retrieved: **http://www.cec.sped.org/Standards/SpecialEducator..Preparation.pdf**

- Council for Exceptional Children-CEC (1996), NCATE program standards, program for initial and advanced preparation of teacher of

special education. Retrieved from: **http://www.ssuclc. com/pdfs/ ncate_standards. pdf.**

- Council for Exceptional Children-CEC. (2002), Guidelines for The Preparation of The Special Education Program, CEC Professional Students and Practice Unit. Retrieved from: **http://www. cec.specd, org.pdf.**
- Council of Chief State School Officers-CCSSO (2001), Model Standards for Licensing General and Special Education Teachers of Students with Disabilities: A Resource for State Dialogue. Developed by Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) Special Education Sub-Committee. Retrieved from: **http://serge.ccsso.org/pdf/standards.pdf**.
- Crockett, J. (2002), Special Education 's Role in Preparing Responsive Leaders for Inclusive Schools, **Remedial Special Education**, 23, (3).
- Dayton, J. (1999). Individuals with Disabilities and the Law, in M.W. La Morte's School Law (6th Ed.).
- DeMagistris, Denise (2003). **Design features and components of a graduate program in special education**. Doctoral Desetation, Johnson & Wales University.
- Dilshad, Muhammad & Iqbal , Muhammad (2010), Quality indicators in teachers education programs. **Pakistan Journal of social sciences**, 20,(2).
- Ergul, Cevriye., Baydik, Berrin & Demir, Seyda (2013), Opinions of In-Service and Pre-Service Special Education Teachers on the

Competencies of The Undergraduate Special Education Programs. **Educational Science: Theory & Practice**,13,(1).

- Eurydice (2006), Quality assurance in teacher education in Europe Brussels: European commission. Retrieved from: **http://www. bookshop.europa.eu/quality-assurance-in-teacher-edu.pdf.**

- Fall, Anna-Ma'ria (2008**), Early career special education teachers in high and low poverty districts: A comparison of teachers their qualifications, work conditions and career commitments**. Doctoral dissertation, faculty of the Virginia polytechnic institute and state university.

- Ford, A., Pugach, M. & Wilborn, A., (2001). Preparing General Educator to Work Well with Students Who Have Disabilities: What's Reasonable at the Pre-service Level. **Learning Disability Quarterly**, 24.

- Gorne, Leean (1997), Quality Indicators In Inclusive Education Programs. M.A Thesis, California State University – Long, Beach.

- Griffin, C., Winn, A., Wilborn, A. & Kilgore, K. (2003), New teacher induction in special education. Center on personnel studies in special education, university of Florida. Retrieved from: http:// **www.coe.ufl.edu/copsse/docs.pdf.**

- Hardman, L., McDomell, J. & Welch, M. (1998), Special education in an Era of school reform federal resource center for special education network , preparing special education teachers. Retrieved from: **http://www.specialed.us/Parents/.../frc/hardman.pdf**.

- Hoover, J. & Patton, J. (2004). Differentiating standers –based education for students with divers needs. **Remedial and special education**, 25(2).

- Illinois Administrative Code (2014). State Board of Education: Standards for Endorsements in Special Education. Retrieved from: **http://www.isbe.net/rules/archive/pdfs/oneark.pdf.**

- International Organization for Standardization -ISO (2012), Stages of the development of international standers. ISO-standers development processes.

- Judge, S., & Simms, K. (2009), Assistive technology training at the pre-service level: A national snapshot of teacher preparation programs. **Teacher Education and Special Education**, 32, 1, 33-44.

- Kerns, G. (1996), Preparation for Role Changes in General and Special Education, Dual Certification Graduate Perspective. **Education**,117, (2).

- Laarhoven, Toni & Conderman, Greg (2011), Integrating assistive technology into special education teacher preparation programs. **JI of technology and teacher education**,19,(4).

- Laarhoven, Van Tony., Munk, Dennis., Lynch, Kathleen., Bosma, Julie. & Rouse, Joanne (2007), A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education**,** **Journal of teacher education**, 58,(5).

- Ludlow, L. Barbara (1998). Preparing Special Education Personnel for Rural Schools. Current Practices and Future Directions. **Journal of Research in Rural Education**,14,(2).

- Maple, C. (1993), Is Special Education Certification a Guarantee of Teaching Excellence?, **Exceptional Children**, 49(4).
- Mastropieri, M. (2001), Is The Glass Half-Full or Half-Empty?, Challenges, Encountered by First Years Special Education Teachers. **Journal of Special Education**.
- Mazin, L. Amanda (2011**), Preparing teachers in Autism Spectrum disorders: Reflection on teach Quality**. Doctoral Dissertation, executive committee of the graduate School of art and sciences, Columbia.
- McBride, S. (2007), Review of Special Education –Grade 1-12. Summary Report Submitted to Ministry of Education, Amman, Jordan.
- Mukhopadhyay, Sourav., Molosiwa, Serefete & Moswela, Emmanuel (2009), Teacher trainees' level of preparedness for inclusive education in Botswana: Need for change, **International Journal of scientific research in education**, 2, (2).
- National Council for Accreditation of Teacher Education-NCATE (2001), Professional Standers for accreditation of schools, colleges and departments of education. Retrieved: **http://www. qu. edu. qa/accreditation/ NCATE_ Standards.pdf.**
- Osgood, R. (1999), Becoming a Special Educator: Specialized Professional Training, for Teachers of Children with Disabilities In Boston, 1870-1930. **Teachers College Record**, 101, (1).
- Roberts, D. (1995), The Preparation of Teachers The Education of Multi-handicapped (Hearing Impairment / Mental Retardation) Children, DAI-A51/03, 824, Sep.

- Rodriguez, Diane (2005), A conceptual framework of bilingual special education teachers programs, ISB4 proceedings of the 4th international symposium on bilingualism, published by Cascadilla press, Somerville, MA 2005. Retrieved from: **http://www. Cascadilla. com/isb4. html and is identical.pdf.**
- Routel, Christie (2012), Special education teacher preparation and student outcomes: How the infusion of disability studies can create change, University of Toledo. Retrieved from: **http://www.loyola.edu/routel.ashx.pdf.**
- Sailor, W. (2009), Access to the general curriculum: Systems change or tinker some more? **Research & Practice for Persons with Severe Disabilities**, 33(4).
- Sapona, R., Lee, M., Bauer, A., Forden, A., Johnson, L. & Vincent, N. (2006), Teacher education reform within university, special education programs. **Focus in exceptional children**,38,(5).
- Saskat Chewan Education Indicators Program (2010), A Foundation Document. Retrieved from: **http://www. education.gov.sk. ca/IMS/indicators-program.pdf.**
- Sauvageot, C. and Garca, P. (2007), Using Indicators In Planning Education for Rural People: A Practical Guide, International Institute for Educational Planning. Retrieved from: **http://www.unesco.org/iiep.pdf.**
- Stayton, V. & McCollun, J. (2002), Unifying general and special education: What does the research tell us? **Teacher Education and Special Education**, 25(3).

- Tillman, A., Richards, B. & Frank, C. (2011), A Mixed Methods Study Assessing Special Education Pre-service Candidates' Preparedness for Their First Year of Teaching. **Journal of Educational Research and Practice**.1, (1).
- Whitaker, S. (2001), Supporting beginning special education teachers. **Focus on exceptional children,** 34, (4).
- Wilcox, D., Putname, J., Wigle, S. (2002), Ensuring Excellence in the Preparation of the Special Educators Through Program Evaluation. **Education**, 123,(2). **http://www.NCATE.com**

# قائمة الملاحق

# ملحق (١)

## الصورة الأولية لأداة الدراسة

## مقياس معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة

**حضرة الأستاذ الدكتور، الدكتور، الأستاذ.................................................. الفاضل.**

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "**تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومدى انطباقها على البرامج في الأردن**"، ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة في قسم الإرشاد والتربية الخاصة/الجامعة الأردنية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس بناء على أفضل الممارسات والتوجهات الحديثة في إعدادهم وفي ضوء عدد من المعايير المفترضة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، بهدف قياس ووصف درجة انطباقها على تلك البرامج.

وإذ يضع الباحث بين أيديكم المقياس المرفق والمكون من ٩ أبعاد رئيسية، تغطي (١٠٢) مؤشرا تقيس معايير الجودة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

راجيا منكم أساتذتي الأفاضل التكرم بتحكيم المعايير المتضمنة في المقياس المرفق، من حيث الصياغة اللغوية، ومدى ملائمة المحتوى وملائمة المؤشرات للأبعاد الرئيسية للمقياس.

**شاكرا لكم حسن تعاونكم واهتمامكم على ما تبدوه من ملاحظات.**

**الباحث**

**محمد حمدان**

**البعد الأول: التأهيل الأكاديمي والمهني لأعضاء هيئة التدريس.**

الخصائص التي يتمتع بها أعضاء هيئة التدريس من حيث مؤهلاتهم وخبراتهم ومستوياتهم الأكاديمية وممارساتهم المهنية في التدريس ونشاطاتهم وتطورهم المهني في مجال التربية الخاصة والإعاقة.

| الرقم | المؤشرات | ملائمة المؤشر للبعد | | | الصياغة اللغوية | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ملائم | يُنقل لبعد آخر هو | يحذف | مناسبة | غير مناسبة | |
| ١ | يُقدم البرنامج من قبل أعضاء هيئة تدريسية مؤهلين في تخصص التربية الخاصة ويحملون درجة الدكتوراه في التخصص ولديهم خبرات واسعة في الميدان. | | | | | | |
| ٢ | يعكس تدريس أعضاء هيئة التدريس الممارسات المهنية ومعايير الممارسة في التربية الخاصة. | | | | | | |
| ٣ | يُظهر أعضاء هيئة التدريس نشاطا علميا متصلا بالتدريس والبحث وخدمة المجتمع. | | | | | | |
| ٤ | يمتلك أعضاء هيئة التدريس فهما في طرائق التقييم ويستخدمون أشكالا متعددة منها لتحديد مدى فاعليتهم ويوظفون البيانات المحصلة لتحسين ممارساتهم. | | | | | | |
| ٥ | لدى إدارة الكلية ممارسات وسياسات تشجع أعضاء هيئة التدريس على أن يصبحوا متعلمين متواصلين وتشجع التعاون بينهم. | | | | | | |
| ٦ | يدمج أعضاء هيئة التدريس التكنولوجيا في تدريس المواد والخبرات الميدانية. | | | | | | |
| ٧ | يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرائق متنوعة في عملية التدريس. | | | | | | |

**ملاحظات:**.......................................................................................................
..........................................................................................................................
..........................................................................................................................
.................................................................

## البعد الثاني: أسس البرنامج وفلسفته ومكوناته المعرفية

المهارات والمعارف المتعلقة بالأسس والفلسفة والمبادئ العامة والأساسية التي يُرتكز عليها وينطلق منها في مجال تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة والتي يجب إكسابها وتطويرها للطلبة المرشحين لتوظيفها مستقبلا في عملهم مع الأفراد ذوي الإعاقات.

| الرقم | المؤشرات | ملائمة المؤشر للبعد | | | الصياغة اللغوية | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ملائم | يُنقل لبعد آخر هو | يحذف | مناسبة | غير مناسبة | |
| ٨ | يُزود البرنامج القضايا والتطورات والتوجهات الحديثة في ميدان التربية الخاصة كقضية الدمج وتقرير مصير الأفراد ذوي الإعاقة، والخدمات الانتقالية والتكنولوجيا المساعدة...الخ. | | | | | | |
| ٩ | يُكسب البرنامج المعارف المتعلقة بالسياسات والقوانين والتشريعات ذات العلاقة بالتربية الخاصة وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ١٠ | يُزود البرنامج النظريات الأساسية المستخدمة في تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ١١ | ينمي البرنامج المعرفة بوجهات النظر التاريخية والقضايا الإنسانية والاتجاهات المجتمعية التي تؤثر في تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة في كل من المدرسة والمجتمع. | | | | | | |
| ١٢ | يُطلع البرنامج الطلبة على قضايا حقوق الوالدين والأفراد ذوي الإعاقة والمعلمين والمهنيين الآخرين. | | | | | | |
| ١٣ | يُطور البرنامج المعرفة بمصطلحات وتسميات وتصنيفات الإعاقة والتطورات الحاصلة عليها. | | | | | | |
| ١٤ | يُطور البرنامج المعرفة بالأسباب المرتبطة بالإعاقة والتطورات الحاصلة عليها. | | | | | | |
| ١٥ | يُكسِب البرنامج المعرفة بالخدمات المساندة وعلاقتها بالتربية الخاصة. | | | | | | |
| ١٦ | يُزود البرنامج المعرفة بالتقييم والتشخيص قي التربية الخاصة والتطورات الحاصلة عليه. | | | | | | |
| ١٧ | يُطلع البرنامج الطلبة على مصادر المجتمع المحلي والمؤسسات التي تقدم الخدمات للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |

| الرقم | المؤشرات | ملائمة المؤشر للبعد | | | الصياغة اللغوية | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ملائم | يُنقل لبعد آخر هو | يحذف | مناسبة | غير مناسبة | |
| ١٨ | يُكسب البرنامج المعرفة بقضية الوقاية من الإعاقة وأدوار الأسرة فيها. | | | | | | |
| ١٩ | يُكسب البرنامج المعرفة بقضية التدخل المبكر في التربية الخاصة من حيث أهدافه ومناهجه وأدوار الأسرة...الخ. | | | | | | |
| ٢٠ | ينمي البرنامج المعرفة بأسس النمو الإنساني ومراحله. | | | | | | |
| ٢١ | ينمي البرنامج المعرفة بأسس الإرشاد النفسي وتوظيفه في التربية الخاصة. | | | | | | |
| ٢٢ | ينمي المفاهيم الأساسية في القياس والتقويم وتوظيفها في مجال التربية الخاصة. | | | | | | |
| ٢٣ | يزود المعرفة العلاقة بين مؤسسات التربية الخاصة والمؤسسات الأخرى كالمدرسة. | | | | | | |

**ملاحظات:**.........................................................................................................

..............................................................................................................................

..............................................................................................................................

....................................................

## البعد الثالث: خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي

المهارات والمعارف المتعلقة بنمو الأفراد ذوي الإعاقة في المجالات المختلفة، ومستويات الإعاقة والاضطرابات النمائية وتأثيراتها، ومستويات تطور الأفراد ذوي الإعاقة وحاجاتهم وحاجات أسرهم المختلفة.

| الرقم | المؤشرات | ملائمة المؤشر للبعد | | | الصياغة اللغوية | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ملائم | يُنقل لبعد آخر هو | يحذف | مناسبة | غير مناسبة | |
| ٢٤ | يُكسِب البرنامج المعرفة بخصائص نمو الأفراد ذوي الإعاقة ومستوياتهم النمائية، وأوجه الشبه والاختلاف سواء فيما بينهم أو بين الأفراد من غير ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٢٥ | يُعرَف البرنامج الطلبة بتأثير الإعاقة على جوانب النمو ومجالات الحياة المختلفة للفرد ذي الإعاقة (الجوانب المعرفية، والاجتماعية، واللغوية، والحركية، والمجالات الاستقلالية...الخ). | | | | | | |
| ٢٦ | يُعرَف البرنامج الطلبة بأثر الإعاقة على الأسرة والمجتمع. | | | | | | |
| ٢٧ | يُعرَف البرنامج الطلبة بالحاجات المختلفة الناتجة عن الإعاقة سواء للفرد ذوي الإعاقة أو الأسرة. | | | | | | |
| ٢٨ | يُزود البرنامج المعرفة بخصائص وأنماط التواصل الطبيعية والمتأخرة والمضطربة للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٢٩ | يُزود البرنامج المعرفة بالخصائص طويلة المدى والأسباب والتدخل المبكر والقضايا الانتقالية المرتبطة بالأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٣٠ | يُزود البرنامج المعرفة بأشكال وتصنيفات الإعاقة والاضطرابات النمائية المختلفة. | | | | | | |
| ٣١ | يزود المعرفة بحاجات الرعاية الصحية المتخصصة في المدرسة كإدارة حالات الصرع ومتابعة الخطط والسجلات العلاجية والدوائية. | | | | | | |

**ملاحظات:**...........................................................................................

..........................................................................................................

..........................................................................................................

..................................................

## البعد الرابع: مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة

المهارات والمعارف المتعلقة ببرامج ومناهج الأفراد ذوي الإعاقة من حيث محتواها ونماذجها ومصادرها وطرق تطويرها وتنفيذها ومتابعتها والاستراتيجيات المستخدمة في تدريسهم.

| الرقم | المؤشرات | ملائمة المؤشر للبعد | | | الصياغة اللغوية | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ملائم | يُنقل لبعد آخر هو | يحذف | مناسبة | غير مناسبة | |
| ٣٢ | يُزود البرنامج بأفضل الممارسات واستراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وتدريبهم، والمستندة إلى نتائج البحث العلمي في التربية الخاصة. | | | | | | |
| ٣٣ | يُطور البرنامج المعرفة بنظريات التعلم الأساسية وكيفية توظيفها في تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٣٤ | يُكسِب البرنامج الطلبة بالمبادئ العامة والاعتبارات الخاصة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وتدريبهم. | | | | | | |
| ٣٥ | يُزود البرنامج باستراتيجيات ونماذج تطوير مناهج الأفراد ذوي الإعاقة ومصادره. | | | | | | |
| ٣٦ | يُطور البرنامج المعرفة بإجراءات وأشكال تكييف التدريس للأفراد ذوي الإعاقة كتعديل معايير الأداء الناجح للمهمة وتعديل الوقت وتعديل أساليب التدريس...الخ. | | | | | | |
| ٣٧ | يُنمي البرنامج المعرفة بمحتوى المنهاج في التربية الخاصة والمنهاج الموسع. | | | | | | |
| ٣٨ | يُنمي البرنامج المعرفة بمناهج التربية الخاصة في التدخل المبكر والطفولة المبكرة للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٣٩ | يُزود البرنامج المعرفة بالوسائل والأدوات والتقنيات التعليمية التي يمكن توظيفها في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة من حيث أنواعها وكيفية تطويرها وإنتاجها وتوظيفها وتكييفها ومعرفة مصادرها. | | | | | | |
| ٤٠ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير البرنامج التربوي الفردي الشامل، من حيث عناصره وتسلسله وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى، ومتابعة تنفيذه. | | | | | | |
| ٤١ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير الخطط التعليمية الفردية من حيث عناصرها ومتابعة تنفيذها وقياسها. | | | | | | |
| ٤٢ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير وتنفيذ الخطط الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٤٣ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير خطة الخدمات الأسرية الفردية من حيث عناصرها وتسلسلها وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى ومتابعة تنفيذها. | | | | | | |
| ٤٤ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير الخطط المهنية الفردية للأفراد ذوي الإعاقة من حيث عناصرها وتسلسلها وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى ومتابعة تنفيذها. | | | | | | |

| الرقم | المؤشرات | ملائمة المؤشر للبعد | | | الصياغة اللغوية | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ملائم | يُنقل لبعد آخر هو | يحذف | مناسبة | غير مناسبة | |
| ٤٥ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير خطة التكييف/ المواءمة للمناهج العادية للأفراد ذوي الإعاقة من حيث عناصرها وتسلسلها وآلية متابعتها وتنفيذها. | | | | | | |
| ٤٦ | يُكسب المعرفة بالمناهج العادية وكيفية إجراء التعديلات عليها لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٤٧ | يُطلع البرنامج الطلبة على البرامج العالمية المستخدمة في تدريس وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٤٨ | يُعرِّف البرنامج الطلبة بالبدائل والبيئات الأقل تقييدا للأفراد ذوي الإعاقة وأسس اختيارها. | | | | | | |
| ٤٩ | يُنمي البرنامج المعرفة بتكنولوجيا الإعاقة ومصادرها، واستخداماتها وتوظيفها وخاصة في تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٥٠ | يُنمي البرنامج مهارات استخدامات الحاسوب في تخطيط وتنفيذ ومتابعة التدريس للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٥١ | يزود البرنامج المعرفة بالمنهاج الوظيفي في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |

**ملاحظات:**.........................................................................................................

.........................................................................................................................

.........................................................................................................................

....................................................

## البعد الخامس: بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي وإدارة السلوك وإجراءاته

المهارات والمعارف المتعلقة بإجراءات تنظيم عناصر البيئة المادية والأدوات والوسائل وإدارة وتنظيم العملية التعليمية والأنشطة، وتطوير بيئات وأنشطة القبول والتفاعل الاجتماعي وإدارة وضبط السلوك الصفي للأفراد ذوي الإعاقة.

| الرقم | المؤشرات | ملائمة المؤشر للبعد | | | الصياغة اللغوية | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ملائم | يُنقل لبعد آخر هو | يحذف | مناسبة | غير مناسب | |
| ٥٢ | يُكسِب البرنامج الطلبة بإجراءات إدارة وتنظيم وتكييف الغرفة الصفية للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٥٣ | يُزود البرنامج الطلبة باستراتيجيات إدارة الوقت والجداول والأنشطة المرتبطة بعملية التدريس. | | | | | | |
| ٥٤ | يُزود بنظريات تعديل سلوك الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٥٥ | يُزود المهارات الاجتماعية اللازمة لبيئات التعلم والبيئات الدامجة. | | | | | | |
| ٥٦ | يُزود باستراتجيات ومبادئ زيادة سلوكيات ومهارات الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٥٧ | يُزود باستراتجيات ومبادئ تشكيل سلوكيات الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٥٨ | يُزود باستراتيجيات ومبادئ خفض سلوكيات الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٥٩ | يُكسِب المعرفة بمهارات تخطيط وتطوير وتنفيذ خطط تعديل السلوك ومتابعتها. | | | | | | |
| ٦٠ | يُزود البرنامج الاستراتيجيات والتقنيات التي تسهل دمج الأفراد ذوي الإعاقة في الأماكن المتعددة. | | | | | | |
| ٦١ | يزود المعرفة حول تصميم وبناء جداول الروتين اليومية وجداول الانتقال الفاعلة للأنشطة التعليمية وأماكن التدريب للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٦٢ | يُزود باستراتيجيات التدخل وإجراءات الوقاية (كإستراتيجية التدخل ما قبل الإحالة). | | | | | | |
| ٦٣ | يُكسِب الطلبة الاعتبارات الأساسية لدمج كل فئة من فئات الإعاقة في بيئات الدمج. | | | | | | |
| ٦٤ | يُطور المعرفة بطرائق زيادة القبول الاجتماعي للأفراد ذوي الإعاقة في بيئات الدمج. | | | | | | |
| ٦٥ | يُطلع البرنامج الطلبة على المعيقات البيئية والاجتماعية التي تؤثر في مشاركة وتفاعل وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة وكيفية التغلب عليها. | | | | | | |
| ٦٦ | يُنمي المعرفة بالمهارات الأساسية اللازمة لوضع الأفراد ذوي الإعاقة في بيئات الدمج. | | | | | | |
| ٦٧ | المعرفة حول تصميم وبناء جداول الروتين اليومية وجداول الإنتقال الفاعلة للأنشطة التعليمية اليومية وأماكن التدريب. | | | | | | |

**ملاحظات:**.........................................................................................

..............................................................................................................

## البعد السادس: التقييم في التربية الخاصة وإجراءاته

المهارات والمعارف المتعلقة بإجراءات عملية تقييم الأفراد ذوي الإعاقة من حيث المفاهيم المرتبطة به وأدواته وطرقه وإجراءات تنفيذه والممارسات والمسائل القانونية والأخلاقية المرتبطة به.

| الرقم | المؤشرات | ملائمة المؤشر للبعد | | | الصياغة اللغوية | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ملائم | يُنقل لبعد آخر هو | يحذف | مناسبة | غير مناسبة | |
| ٦٨ | يُطور البرنامج المعرفة باستخدام أنواع متعددة من التقييم لاتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بالأفراد ذوي الإعاقة كالملاحظة والمقابلة والتقييم المستند للمنهاج والاختبارات الرسمية...الخ. | | | | | | |
| ٦٩ | يُعرِّف الطلبة بطرائق تقييم الأطفال ذوي الإعاقة، كالتقييم البيئي والتقييم المبني على اللعب وتقييم الخبراء...الخ. | | | | | | |
| ٧٠ | يُزود المعرفة باستخدام نتائج التقييم لتحديد الحاجات التعليمية للأفراد التعليمية للأفراد ذوي الإعاقة واتخاذ القرارات التربوية. | | | | | | |
| ٧١ | يُكسِب المعرفة باستخدام عملية التقييم لتكييف عملية التدريس. | | | | | | |
| ٧٢ | يُزود السياسات القانونية والمبادئ الأخلاقية في التقييم والتشخيص المرتبطة بالإحالة وتحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة. | | | | | | |
| ٧٣ | يُعرِّف الطلبة بأدوار معلم التربية الخاصة والمعلم العادي والأسرة والمهنيين الآخرين والفرد ذي الإعاقة في التقييم لاتخاذ القرار التربوي. | | | | | | |
| ٧٤ | يكسب المعرفة بتطوير دراسة الحالة والجوانب التي تشملها. | | | | | | |
| ٧٥ | يُزود المعرفة بالتكييف والتعديلات اللازمة لتطبيق عملية التقييم والتشخيص مع الأفراد ذوي الإعاقة بما ويتناسب وخصائصهم المختلفة. | | | | | | |
| ٧٦ | يُطلع الطلبة على مهارات كتابة تقرير رسمي لنتائج التقييم والتشخيص. | | | | | | |
| ٧٧ | يُطلع الطلبة على مصادر الاختبارات والمقاييس الرسمية المستخدمة في تقييم الأفراد ذوي الإعاقة والتحديات المتعلقة في الوصول إليها. | | | | | | |
| ٧٨ | يُزود البرنامج المفاهيم والمصطلحات المختلفة المرتبطة بالتقييم والتشخيص. | | | | | | |
| ٧٩ | يُطلع الطلبة على التطورات والتغيرات الحاصلة على الاختبارات والمقاييس المستخدمة مع الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٨٠ | يُكسِب المعرفة بأبعاد التقييم الشامل المستخدمة مع كل فئة من فئات الإعاقة. | | | | | | |
| ٨١ | يُزود بطرائق تقييم تقدم الأفراد ذوي الإعاقة على الأهداف التعليمية، كالسجلات التربوية ونماذج المتابعة والرسوم البيانية. | | | | | | |
| ٨٢ | المعرفة حول أنواع التشخيص الفارقي للإعاقات (كالتوحد والإعاقة العقلية) | | | | | | |

**ملاحظات:**..........................................................................................

...................................................................................................

...................................................................................................

## البعد السابع: الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة

المهارات والمعارف المتعلقة بالممارسات والمهارات وسلوكيات وأخلاقيات مهنة التربية الخاصة وخصائص العاملين فيها واستراتيجيات التعامل مع المشكلات المتوقعة.

| الرقم | المؤشرات | ملائمة المؤشر للبعد | | | الصياغة اللغوية | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ملائم | يُنقل لبعد آخر هو | يحذف | مناسبة | غير مناسبة | |
| ٨٣ | يُطلع البرنامج الطلبة على المسائل القانونية والاعتبارات المهنية والأخلاقية في التربية الخاصة. | | | | | | |
| ٨٤ | يُكسِب الطلبة مهارات البحث العلمي في التربية الخاصة واستخدام مهارات التفكير وحل المشكلات لمعالجة المشكلات التي تواجههم والتعامل مع القضايا التربوية في التربية الخاصة. | | | | | | |
| ٨٥ | يُطلع الطلبة على التطورات والمفاهيم الحاصلة في ميدان التربية الخاصة ومصادر المجتمع من هيئات ومنظمات ومجلات ودوريات ومصادر شبكة الإنترنت والكتب وأي مصادر أخرى ذات علاقة بالأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٨٦ | يُزود المهارات والكفايات المتعلقة بطرق التواصل الشفوي والكتابي والأنواع الأخرى من التواصل. | | | | | | |
| ٨٧ | يُزود المعرفة باتجاهات المعلم وسلوكياته التي تؤثر سلبا وإيجابا على سلوكيات الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٨٨ | يُزود المعلومات حول إدارة الضغوط النفسية ومقاومة الاحتراق النفسي وطرائق زيادة الدافعية خلال العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٨٩ | يُطلع الطلبة على المهارات والخصائص التي يجب أن يتمتع بها معلمو التربية الخاصة خلال العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |
| ٩٠ | يُزود المعرفة في العمل مع حالات متعددة من الإعاقات وأعمار مختلفة ومدى واسع من الاختلاف النمائية للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | | | |

**ملاحظات:**.......................................................................................................
.......................................................................................................................
.......................................................................................................................
...................................................

## البعد الثامن: التعاون والتواصل مع المعلمين والأسر

المهارات والمعارف والمفاهيم المتعلقة في العمل مع أعضاء الفريق المهني من معلمين واختصاصيين وإداريين والأفراد ذوي الإعاقة وأسرهم، والأدوار المهنية لأعضاء الفريق واستراتيجيات التعاون والتواصل ومصادر المجتمع المحلي.

| الرقم | المؤشرات | ملائمة المؤشر للبعد | | | الصياغة اللغوية | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ملائم | يُنقل لبعد آخر هو | يحذف | مناسبة | غير مناسبة | |
| ٩١ | يُكسِب البرنامج الطلبة مهارات الدفاع عن الأفراد ذوي الإعاقة عبر مدى واسع من الأماكن، وتعريف الآخرين بهؤلاء الأفراد والقوانين والسياسات المرتبطة بهم. | | | | | | |
| ٩٢ | يُزود المعرفة بتوظيف مهارات التعاون لتسهيل الانتقال الناجح للأفراد ذوي الإعاقة عبر الأماكن والخدمات المختلفة. | | | | | | |
| ٩٣ | يزود المعرفة بالعوامل والتحديات التي تؤثر على التواصل والتعاون مع الآباء والمعلمين والاختصاصيين الآخرين. | | | | | | |
| ٩٤ | يُزود بإستراتيجية التعليم التعاوني في بيئات الدمج وإجراءات تنفيذها. | | | | | | |
| ٩٥ | يُطلع الطلبة على أهداف وفوائد عملية التعاون والاستشارة مع الأسر وأعضاء الفريق. | | | | | | |
| ٩٦ | يُزود المبادئ الأساسية لإرشاد أسر الأفراد ذو الإعاقة وأخلاقيات الممارسة المهنية في العمل معهم. | | | | | | |
| ٩٧ | يُطلع الطلبة على مصادر المجتمع من مؤسسات وهيئات ومنظمات وغيرها التي تخدم الأفراد ذوي الإعاقة الكبار والصغار، ومعرفة وظائفها وآلية التواصل معها. | | | | | | |
| ٩٨ | يُكسِب الطلبة مهارات التواصل وطرائقه المختلفة مع الأسر كبطاقات ونماذج المتابعة والاجتماعات والاتصالات الهاتفية وغيرها وكيفية تنفيذها. | | | | | | |
| ٩٩ | يُطلع الطلبة على حدود وأدوار الممارسة المهنية مع أعضاء فريق التعاون والاستشارة. | | | | | | |
| ١٠٠ | يُنمي المفاهيم والمصطلحات الأساسية المتعلقة بالتعاون والاستشارة. | | | | | | |

**ملاحظات:**.................................................................................................
..........................................................................................................
..........................................................................................................
.................................................

## البعد التاسع: خبرات التدريب الميداني

المتطلبات والخبرات العملية والمهارات الأساسية المرتبطة ببرنامج التدريب البرنامج والمتعلقة بنظام البرنامج وأدواته والقائمين بتنفيذه، والتي تعد متطلبات أساسية لتطوير الخبرات والمهارات العملية الجيدة للطلبة المتدربين للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة.

| الرقم | المؤشرات | ملائمة المؤشر للبعد | | | الصياغة اللغوية | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ملائم | يُنقل لبعد آخر | يحذف | مناسبة | غير مناسبة | |
| ١٠١ | يُـــزود البرنامج الطلبة بتدريب ميداني من أعضاء هيئة تدريس ومشرفين مؤهلين، ويتمتعون بخبرات كافية في كل مجال من مجالات التخصص. | | | | | | |
| ١٠٢ | يُـــزود الطلبة بمدة تدريب لا تقل عن ١٠ أسابيع أو ما يعادل ٣٥٠ ساعة عمل في التدريب الميداني في مجال التخصص للمواضيع التي يُعد عليها الطالب. | | | | | | |
| ١٠٣ | المهارات والمعارف التي يدرب عليها الطلبة تستند إلى أفضل الممارسات والإستراتيجيات المستندة للبحث العلمي. | | | | | | |
| ١٠٤ | يُزود بخطة التدريب الميداني التي تصف جميع الخبرات الميدانية المتوقعة من الطلبة، وتتابع بشكل دوري لمناقشتها. | | | | | | |
| ١٠٥ | يُزود البرنامج جميع الخبرات الإكلينيكية والميدانية التي تشمل تدريب الطلبة المرشحين. | | | | | | |
| ١٠٦ | يُزود المشرفون الطلبة بالتغذية الراجعة المباشرة سواء لفظية أو مكتوبة. | | | | | | |
| ١٠٧ | يخضع برنامج التدريب الميداني إلى تقييم من قبل الطلبة المتدربين في نهاية البرنامج. | | | | | | |
| ١٠٨ | يُعد البرنامج الطلبة إلى العمل الميداني مبكرا خلال دراستهم. | | | | | | |
| ١٠٩ | يُنفِذ المشرفون ٧ ندوات واجتماعات مع الطلبة خلال فترة التدريب لمتابعة تنفيذ خطة التدريب. | | | | | | |
| ١١٠ | يجتمع المشرفون قبل وبداية وضع الطلبة في التدريب ثلاث مرات على الأقل لتزويدهم بالمعلومات والاقتراحات ومراجعة خطة التدريب. | | | | | | |
| ١١١ | يربط البرنامج بين المعلومات النظرية التي تم اكتسابها في المساقات التدريسية والممارسة العملية في الميدان. | | | | | | |
| ١١٢ | يُزود برنامج التدريب الميداني بدليل تدريب ميداني يشمل جميع الخبرات والممارسات والخطط والنماذج والأهداف المتوقعة ومؤسسات التدريب وغيرها من المنظمات والمؤسسات ذات العلاقة. | | | | | | |
| ١١٣ | يتوفر للبرنامج مراكز نموذجية للتدريب الميداني سواء داخل الجامعة أو خارجه. | | | | | | |
| ١١٤ | يُوفر المشرفون حصص نموذجية وملفات ميدانية متميزة سواء لطلبة متميزين سابقين أو المشرفين أو المعلمين المتعاونين أنفسهم كنماذج تعلم للطلبة. | | | | | | |
| ١١٥ | يُزوَد المعلمين المتعاونين بمعايير وأهداف برنامج التدريب العملي. | | | | | | |

| الرقم | المؤشرات | ملائمة المؤشر للبعد | | | الصياغة اللغوية | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ملائم | يُنقل لبعد آخر | يحذف | مناسبة | غير مناسبة | |
| ١١٦ | يبقى مشرفو التدريب الميداني على تواصل مستمر مع الطلبة ويطورون علاقات جيدة قائمة على الاحترام معهم. | | | | | | |
| ١١٧ | يستخدم المشرفون استمارات خاصة للزيارات الميدانية لوصف فعاليات الزيارة كأدوات لتوثيق أداء الطلبة وتقييم أدائهم. | | | | | | |

**ملاحظات:**..........................................................................................
...........................................................................................................
...........................................................................................................
.................................................

**شاكرا لكم حسن تعاونكم واهتمامكم....**

# ملحق (٢)

## قائمة أسماء المحكمين وتخصصاتهم وجهات عملهم

| م | اسم المحكم | التخصص | جهة العمل |
|---|---|---|---|
| ١ | أ.د جميل الصمادي | التربية الخاصة | الجامعة الأردنية |
| ٢ | أ.د جمال الخطيب | التربية الخاصة | الجامعة الأردنية |
| ٣ | أ.د فاروق الروسان | التربية الخاصة | الجامعة الأردنية |
| ٤ | د. محمد الجابري | التربية الخاصة | الجامعة الأردنية |
| ٥ | د. بسام العبد اللات | التربية الخاصة | الجامعة الأردنية |
| ٦ | د.منى عمر | التربية الخاصة | الجامعة الأردنية |
| ٧ | د. غيد مفيد | التربية الخاصة | الجامعة الأردنية |
| ٨ | د. رائد الشيخ ذيب | التربية الخاصة | الجامعة الأردنية |
| ٩ | د. عماد علي | التربية الخاصة | الجامعة الأردنية |
| ١٠ | د. إيمان الزبون | التربية الخاصة | الجامعة الهاشمية |
| ١١ | د. ردينة الطراونة | التربية الخاصة | جامعة مؤتة |
| ١٢ | د. عايد ملحم | التربية الخاصة | جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية عجلون الجامعية |
| ١٣ | د. محمد بعيرات | التربية الخاصة | جامعة الحسين بن طلال |
| ١٤ | أ. سندس الكسواني | التربية الخاصة | مركز السند للتربية الخاصة |
| ١٥ | أ. هيثم الشوكاني | التربية الخاصة | القرية العالمية للتربية الخاصة |

## ملحق رقم (٣)

## الصورة النهائية لأداة الدراسة

# مقياس معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة

**عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة**

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بدراسة ميدانية عنوانها " **تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومدى انطباقها في الأردن**" تهدف إلى تطوير معايير لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة وتقييم واقعها في ضوء تلك المعايير، ونظرا لامتلاكك أخي/أختي الطالب/ـة المعرفة والخبرة الجيدة حول المهارات والمعارف النظرية والعملية التي يزودها برنامج التربية الخاصة في جامعتك وقدرتك أيضا على تقييم وتحديد واقعه، فإن الباحث بحاجة إلى حكمك وتقييمك، لذا أرجو التكرم بالقراءة المتمعنة لفقرات الأداة والتي تمثل المعارف والمهارات التي يُفترض أن يزودها برنامج التربية الخاصة في الكليات والجامعات ومن ثم الإجابة عليها.

علما أن الإجابة على فقرات الأداة تتمثل بوضع إشارة (√) وفق سلم التقديرات المقابل لها وهي:

- **ينطبق دائما:** عندما تعتقد أن البرنامج يزودك الفهم الكامل والمعرفة الكاملة والمتقنة للمهارة والخبرة.
- **ينطبق بدرجة متوسطة:** عندما تعتقد أن البرنامج يقدم لك المعرفة بالمهارة لكن ليست كافية وشاملة بشكل كامل، وتحتاج إلى تدريس إضافي.
- **ينطبق نادرا:** عندما تعتقد أن البرنامج يقدم لك جزءاً بسيطا من المهارة والمعرفة، وتحتاج إلى تدريس معمق وفهم أكبر لاكتسابها.
- **لا ينطبق:** عندما تعتقد أن البرنامج لم يزودك أبدا بالمهارة والمعرفة، أو أنك سمعت عنها فقط ولا تمتلك أي معرفة عنها.

حيث أن البيانات ستعامل بسرية ولأغراض البحث العلمي

**مقدرا وشاكرا لكم حسن تعاونكم واهتمامكم**

**الباحث**

**محمد حمدان**

**أولا: المعلومات الديموغرافية:**

**أ. المعلومات الشخصية:**

- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- المعدل: ☐ أقل من جيد ☐ جيد ☐ جيد جدا ☐ ممتاز.

**ب. معلومات الجامعة وبرنامج التربية الخاصة:**

- اسم الجامعة:.......................................................
- موقع الجامعة: ☐ شمال ☐ وسط ☐ جنوب
- نظام الجامعة: ☐ حكومي ☐ خاص
- المراحل التي يقدمها برنامج التربية الخاصة:

☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐ دبلوم عالي.

- سنة تأسيس البرنامج لمرحلة البكالوريوس:......................

**حضرة الدكتور الفاضل / الدكتورة الفاضلة.**

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بدراسة ميدانية عنوانها " **تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومدى انطباقها على البرامج في الأردن**" تهدف إلى تطوير معايير لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة وتقييم واقعها في ضوء تلك المعايير، ونظرا لمعرفتكم وخبرتكم الواسعة بالمهارات والمعارف النظرية والعملية التي يزودها برنامج التربية الخاصة في جامعتكم، وقدرتكم أيضا على تقييم وتحديد واقعه، فإن الباحث بحاجة إلى أحكامكم وتقييمكم، لذا أرجو التكرم بقراءة فقرات الأداة والتي تمثل المعارف والمهارات المفترض أن يزودها برنامج التربية الخاصة في الكليات والجامعات الأردنية وإجراء اللازم.

علما أن الإجابة على فقرات الأداة تتمثل بوضع إشارة (√) وفق سلم التقديرات المقابل لها وهي:

- **ينطبق دائما:** عندما تعتقد أن البرنامج يزود الطلبة الفهم الكامل والمعرفة الكاملة والمتقنة للمهارة والخبرة.
- **ينطبق بدرجة متوسطة:** عندما تعتقد أن البرنامج يزود الطلبة المعرفة بالمهارة لكن بشكل غير كاف وشامل، وتحتاج إلى تدريس إضافي.
- **ينطبق نادرا:** عندما تعتقد أن البرنامج يزود الطلبة جزءاً بسيطا من المهارة والمعرفة، وتحتاج إلى تدريس معمق وفهم أكبر ليكتسبوها.
- **لا ينطبق:** عندما تعتقد أن البرنامج لا يزود الطلبة أبدا بالمهارة والمعرفة، أو قُدمت لهم اسمها فقط.

حيث أن البيانات ستُعامل بسرية ولأغراض البحث العلمي

**مقدرا وشاكرا لكم حسن تعاونكم واهتمامكم**

**الباحث**

**محمد حمدان**

## أولا: المعلومات الديموغرافية:

### أ. المعلومات الشخصية:

- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- الرتبة الأكاديمية:

☐ محاضر ☐ أستاذ مساعد ☐ أستاذ مشارك ☐ أستاذ.

### ب. معلومات الجامعة وبرنامج التربية الخاصة:

- اسم الجامعة:.......................................................
- موقع الجامعة: ☐ شمال ☐ وسط ☐ جنوب
- نظام الجامعة: ☐ حكومي ☐ خاص
- المراحل التي يقدمها برنامج التربية الخاصة:

☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐ دبلوم عالي

- سنة تأسيس البرنامج لمرحلة البكالوريوس:......................

## ثانيا: مقياس معايير جودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة

### البعد الأول: خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني.

الخصائص التي يتمتع بها أعضاء هيئة التدريس من حيث مؤهلاتهم وخبراتهم ومستوياتهم الأكاديمية وممارساتهم المهنية في التدريس ونشاطاتهم وتطورهم المهني في مجال التربية الخاصة والإعاقة.

| الرقم | المؤشرات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ١ | يُـقدم البرنامج من قبل أعضاء هيئة تدريسية مؤهلين في تخصص التربية الخاصة ويحملون درجة الدكتوراه في التخصص ولديهم خبرات واسعة في الميدان. | | | | |
| ٢ | يلتزم أعضاء هيئة التدريس معايير الممارسة المهنية لمهنة التربية الخاصة في عملية التدريس. | | | | |
| ٣ | يُظهر أعضاء هيئة التدريس نشاطا علميا متصلا بالتدريس والبحث وخدمة المجتمع. | | | | |
| ٤ | يمتلك أعضاء هيئة التدريس فهما في طرائق التقييم ويستخدمون أشكالا متعددة منها لتقييم تقدم الطلبة المرشحين. | | | | |
| ٥ | يستخدم أعضاء هيئة التدريس تقييمات متعددة لتحديد مدى فاعليتهم ويستخدمون النتائج المحصلة لتحسين ممارساتهم. | | | | |
| ٦ | يدمج أعضاء هيئة التدريس التكنولوجيا في تدريس المواد والخبرات الميدانية. | | | | |
| ٧ | يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرائق متنوعة في عملية التدريس. | | | | |
| ٨ | لدى إدارة الكلية والقسم ممارسات وسياسات تشجع أعضاء هيئة التدريس على أن يصبحوا متعلمين متواصلين وتشجع التعاون بينهم. | | | | |

**البعد الثاني: أسس البرنامج وفلسفته ومكوناته المعرفية.**

المهارات والمعارف المتعلقة بالأسس والفلسفة والمبادئ العامة والأساسية التي يُرتكز عليها وينطلق منها في مجال تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة والتي يجب إكسابها وتطويرها للطلبة المرشحين لتوظيفها مستقبلا في عملهم مع الأفراد ذوي الإعاقات.

| الرقم | المؤشرات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسط | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٩ | يُكسب البرنامج الطلبة المعارف المتعلقة بالسياسات والقوانين والتشريعات ذات العلاقة بالتربية الخاصة وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ١٠ | يُزود البرنامج القضايا والتطورات والتوجهات الحديثة في التربية الخاصة كقضية الدمج والخدمات المهنية والانتقالية، ومهارات تقرير المصير، والتكنولوجيا المساندة...الخ. | | | | |
| ١١ | يُزود البرنامج النظريات الأساسية المستخدمة في تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ١٢ | ينمي البرنامج المعرفة بوجهات النظر التاريخية والقضايا الإنسانية والاتجاهات المجتمعية التي تؤثر في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة في كل من المدرسة والمجتمع. | | | | |
| ١٣ | يُطلع البرنامج الطلبة على قضايا حقوق الوالدين والأفراد ذوي الإعاقة والمعلمين والمهنيين الآخرين. | | | | |
| ١٤ | يُقدم البرنامج المعرفة بمصطلحات وتسميات وتصنيفات الإعاقة والتطورات الحاصلة عليها. | | | | |
| ١٥ | يُكسب البرنامج المعرفة بالأسباب المرتبطة بالإعاقة والتطورات الحاصلة عليها. | | | | |
| ١٦ | يُكسِب البرنامج المعرفة بالخدمات المساندة وعلاقتها بالتربية الخاصة. | | | | |
| ١٧ | يُزود البرنامج المعرفة بالمفاهيم الأساسية بالقياس والتقويم قي التربية الخاصة والتطورات الحاصلة عليه. | | | | |
| ١٨ | يُطلع البرنامج الطلبة على مصادر المجتمع المحلي والمؤسسات التي تقدم الخدمات للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ١٩ | يُكسب البرنامج المعرفة بقضية الوقاية من الإعاقة وأدوار الأسرة فيها. | | | | |
| ٢٠ | يُكسب البرنامج المعرفة بقضية التدخل المبكر في التربية الخاصة من حيث أهدافه ومناهجه وأدوار الأسرة...الخ. | | | | |
| ٢١ | ينمي البرنامج المعرفة بأسس النمو الإنساني ومراحله. | | | | |
| ٢٢ | ينمي البرنامج المعرفة بأسس الإرشاد النفسي وتوظيفه في التربية الخاصة. | | | | |
| ٢٣ | يُعرَف البرنامج الطلبة بالبدائل والبيئات الأقل تقييدا للأفراد ذوي الإعاقة وأسس اختيارها. | | | | |

## البعد الثالث: خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي

المهارات والمعارف المتعلقة بنمو الأفراد ذوي الإعاقة في المجالات المختلفة، ومستويات الإعاقة والاضطرابات النمائية وتأثيراتها، ومستويات تطور الأفراد ذوي الإعاقة وحاجاتهم وحاجات أسرهم المختلفة.

| الرقم | المؤشرات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٢٤ | يُكسِب البرنامج المعرفة بخصائص نمو الأفراد ذوي الإعاقة ومستوياتهم النمائية، وأوجه الشبه والاختلاف سواء فيما بينهم أو بين الأفراد من غير ذوي الإعاقة. | | | | |
| ٢٥ | يُعرِّف البرنامج الطلبة بتأثير الإعاقة على جوانب النمو ومجالات الحياة المختلفة للفرد ذي الإعاقة (الجوانب المعرفية، والاجتماعية، واللغوية، والحركية، والمجالات الاستقلالية...الخ). | | | | |
| ٢٦ | يُعرِّف البرنامج الطلبة بأثر الإعاقة على الأسرة والمجتمع. | | | | |
| ٢٧ | يُعرِّف البرنامج الطلبة بالحاجات المختلفة الناتجة عن الإعاقة سواء للفرد ذوي الإعاقة أو الأسرة. | | | | |
| ٢٨ | يُزود البرنامج المعرفة بخصائص وأنماط التواصل الطبيعية والمتأخرة والمضطربة للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ٢٩ | يُزود البرنامج المعرفة بمستويات التطور والتقدم التي يصل إليه الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ٣٠ | يُزود البرنامج المعرفة بأنواع الإعاقة والاضطرابات النمائية المختلفة. | | | | |

## البعد الرابع: مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة.

المهارات والمعارف المتعلقة ببرامج ومناهج الأفراد ذوي الإعاقة من حيث محتواها ونماذجها ومصادرها وطرق تطويرها وتنفيذها ومتابعتها والاستراتيجيات المستخدمة في تدريسهم.

| الرقم | المؤشرات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | نطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٣١ | يُزود البرنامج بأفضل الممارسات واستراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، والمستندة إلى نتائج البحث في التربية الخاصة. | | | | |
| ٣٢ | يُكسِب البرنامج الطلبة بالمبادئ العامة والاعتبارات الخاصة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وتدريبهم. | | | | |
| ٣٣ | يُزود البرنامج باستراتيجيات ونماذج تطوير مناهج الأفراد ذوي الإعاقة ومصادرها. | | | | |
| ٣٤ | يُطور البرنامج المعرفة بإجراءات وأشكال تكييف التدريس للأفراد ذوي الإعاقة كتعديل معايير الأداء الناجح للمهمة وتعديل الوقت وتعديل أساليب التدريس...الخ. | | | | |
| ٣٥ | يُنمي البرنامج المعرفة بمحتوى المنهاج في التربية الخاصة والمنهاج الموسع. | | | | |
| ٣٦ | يُنمي البرنامج المعرفة بمناهج التربية الخاصة في التدخل المبكر والطفولة المبكرة للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ٣٧ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير البرنامج التربوي الفردي الشامل، من حيث عناصره وتسلسله وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى، ومتابعة تنفيذه. | | | | |
| ٣٨ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير الخطط التعليمية الفردية من حيث عناصرها ومتابعة تنفيذها وقياسها. | | | | |
| ٣٩ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير وتنفيذ الخطط الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ٤٠ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير خطة الخدمات الأسرية الفردية من حيث عناصرها وتسلسلها وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى ومتابعة تنفيذها. | | | | |
| ٤١ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير الخطط المهنية الفردية للأفراد ذوي الإعاقة من حيث عناصرها وتسلسلها وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى ومتابعة تنفيذها. | | | | |
| ٤٢ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير خطة التكييف/ المواءمة للمناهج العادية للأفراد ذوي الإعاقة من حيث عناصرها وتسلسلها وآلية متابعتها وتنفيذها. | | | | |
| ٤٣ | يُطلع البرنامج الطلبة على البرامج العالمية المستخدمة في تدريس وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة كبرنامج التحليل السلوكي التطبيقي وبرنامج بيكس وبرنامج بورتيج...الخ. | | | | |
| ٤٤ | يُنمي البرنامج المعرفة بتكنولوجيا الإعاقة ومصادرها والوسائل التعليمية ومصادرها وأنواعها وتطويرها، واستخدامها وخاصة في تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ٤٥ | يُنمي البرنامج مهارات استخدامات الحاسوب في تخطيط وتنفيذ ومتابعة التدريس للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |

## البعد الخامس: بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي وإدارة السلوك

المهارات والمعارف المتعلقة بإجراءات تنظيم عناصر البيئة المادية والأدوات والوسائل وإدارة وتنظيم العملية التعليمية والأنشطة، وتطوير بيئات وأنشطة القبول والتفاعل الاجتماعي وإدارة وضبط السلوك الصفي للأفراد ذوي الإعاقة.

| الرقم | المؤشرات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٤٦ | يُكسِب البرنامج الطلبة مهارات تتعلق بإجراءات إدارة وتنظيم وتكييف الغرفة الصفية للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ٤٧ | يُزود البرنامج الطلبة باستراتيجيات إدارة الوقت والجداول والأنشطة المرتبطة بعملية التدريس. | | | | |
| ٤٨ | يُزود بنظريات تعديل سلوك الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ٤٩ | يُزود باستراتجيات ومبادئ زيادة السلوكيات الايجابية ومهارات الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ٥٠ | يُزود باستراتجيات ومبادئ تشكيل سلوكيات جديدة للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ٥١ | يُزود باستراتيجيات ومبادئ خفض السلوكيات غير المرغوبة للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ٥٢ | يُكسِب المعرفة بمهارات تخطيط وإعداد وتنفيذ خطط تعديل السلوك ومتابعتها. | | | | |
| ٥٣ | يُزود البرنامج الاستراتيجيات والتقنيات التي تسهل دمج الأفراد ذوي الإعاقة في الأماكن المتعددة. | | | | |
| ٥٤ | يُزود باستراتيجيات التدخل وإجراءات الوقاية (كإستراتيجية التدخل ما قبل الإحالة). | | | | |
| ٥٥ | يُكسِب الطلبة الاعتبارات الأساسية لدمج كل فئة من فئات الإعاقة في بيئات الدمج. | | | | |
| ٥٦ | يُطور المعرفة بطرائق زيادة القبول الاجتماعي للأفراد ذوي الإعاقة في بيئات الدمج. | | | | |
| ٥٧ | يُطلع البرنامج الطلبة على المعيقات البيئية والاجتماعية التي تؤثر في مشاركة وتفاعل وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة وكيفية التغلب عليها. | | | | |
| ٥٨ | يُنمي المعرفة بالمهارات الأساسية اللازمة لوضع الأفراد ذوي الإعاقة في بيئات الدمج. | | | | |

## البعد السادس: التقييم في التربية الخاصة وإجراءاته

المهارات والمعارف المتعلقة بإجراءات عملية تقييم الأفراد ذوي الإعاقة من حيث المفاهيم المرتبطة به وأدواته وطرقه وإجراءات تنفيذه والممارسات والمسائل القانونية والأخلاقية المرتبطة به.

| الرقم | المؤشرات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٥٩ | يُطور البرنامج المعرفة باستخدام أنواع متعددة من التقييم لاتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بالأفراد ذوي الإعاقة كالملاحظة والمقابلة والتقييم المستند للمنهاج والاختبارات الرسمية...الخ. | | | | |
| ٦٠ | يُعرِّف الطلبة بطرائق تقييم الأطفال ذوي الإعاقة، كالتقييم البيئي والتقييم المبني على اللعب وتقييم الخبراء...الخ. | | | | |
| ٦١ | يُزود المعرفة باستخدام نتائج التقييم لتحديد الحاجات التعليمية للأفراد ذوي الإعاقة واتخاذ القرارات التربوية. | | | | |
| ٦٢ | يُكسِب المعرفة باستخدام عملية التقييم لتكييف عملية التدريس. | | | | |
| ٦٣ | يُزود السياسات القانونية والمبادئ الأخلاقية في التقييم والتشخيص المرتبطة بالإحالة وتحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة. | | | | |
| ٦٤ | يُعرِّف الطلبة بأدوار معلم التربية الخاصة والمعلم العادي والأسرة والمهنيين الآخرين والفرد ذي الإعاقة في التقييم لاتخاذ القرار التربوي. | | | | |
| ٦٥ | يُزود المعرفة بالتكييف والتعديلات اللازمة لتطبيق عملية التقييم والتشخيص مع الأفراد ذوي الإعاقة بما يتناسب وخصائصهم المختلفة. | | | | |
| ٦٦ | يُطلع الطلبة على مهارات كتابة تقرير رسمي لنتائج التقييم والتشخيص. | | | | |
| ٦٧ | يُطع الطلبة على مصادر الاختبارات والمقاييس الرسمية المستخدمة في تقييم الأفراد ذوي الإعاقة والتحديات المتعلقة في الوصول إليها. | | | | |
| ٦٨ | يُزود البرنامج المفاهيم والمصطلحات المختلفة المرتبطة بالتقييم والتشخيص. | | | | |
| ٦٩ | يُطلع الطلبة على التطورات والتغيرات الحاصلة على الاختبارات والمقاييس المستخدمة مع الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ٧٠ | يُكسِب المعرفة بأبعاد التقييم الشامل المستخدمة مع كل فئة من فئات الإعاقة. | | | | |
| ٧١ | يُزود بطرائق تقييم تقدم الأفراد ذوي الإعاقة على الأهداف التعليمية، كالسجلات التربوية ونماذج المتابعة والرسوم البيانية. | | | | |

## البعد السابع: الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة

المهارات والمعارف المتعلقة بالممارسات والمهارات وسلوكيات وأخلاقيات مهنة التربية الخاصة وخصائص العاملين فيها واستراتيجيات التعامل مع المشكلات المتوقعة.

| الرقم | المؤشرات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٧٢ | يُطلع البرنامج الطلبة على المسائل القانونية والاعتبارات المهنية والأخلاقية في التربية الخاصة. | | | | |
| ٧٣ | يُكسِب الطلبة مهارات البحث العلمي في التربية الخاصة واستخدام مهارات التفكير وحل المشكلات لمعالجة المشكلات التي تواجههم والتعامل مع القضايا التربوية في التربية الخاصة. | | | | |
| ٧٤ | يُطلع الطلبة على التطورات والمفاهيم الحاصلة في ميدان التربية الخاصة ومصادر المجتمع من هيئات ومنظمات ومجلات ودوريات ومصادر شبكة الإنترنت والكتب وأي مصادر أخرى ذات علاقة بالأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ٧٥ | يُزود المعرفة باتجاهات المعلم وسلوكياته التي تؤثر سلبا وإيجابا على سلوكيات الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ٧٦ | يُزود المعرفة بالضغوط النفسية والاحتراق النفسي في التربية الخاصة وطرائق تجنب هذه الضغوط وطرائق زيادة الدافعية خلال العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ٧٧ | يُطلع الطلبة على المهارات والخصائص التي يجب أن يتمتع بها معلمو التربية الخاصة خلال العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |
| ٧٨ | يُزود المعرفة في العمل مع حالات متعددة من الإعاقات وأعمار مختلفة ومدى واسع من الاختلاف النمائية للأفراد ذوي الإعاقة. | | | | |

## البعد الثامن: التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين

المهارات والمعارف والمفاهيم المتعلقة في العمل مع أعضاء الفريق المهني من معلمين واختصاصيين وإداريين والأفراد ذوي الإعاقة وأسرهم، والأدوار المهنية لأعضاء الفريق واستراتيجيات التعاون والتواصل ومصادر المجتمع المحلي.

| الرقم | المؤشرات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٧٩ | يُكسِب البرنامج الطلبة مهارات الدفاع عن الأفراد ذوي الإعاقة في أماكن متعددة، وتعريف الآخرين بهؤلاء الأفراد والقوانين والسياسات المرتبطة بهم. | | | | |
| ٨٠ | يُزود المعرفة بتوظيف مهارات التعاون لتسهيل الانتقال الناجح للأفراد ذوي الإعاقة عبر الأماكن والخدمات المختلفة. | | | | |
| ٨١ | يُزود بإستراتيجية التعليم التعاوني في بيئات الدمج وإجراءات تنفيذها. | | | | |
| ٨٢ | يُطلع الطلبة على أهداف وفوائد عملية التعاون والاستشارة مع الأسر وأعضاء الفريق. | | | | |
| ٨٣ | يُزود المبادئ والمهارات الأساسية لإرشاد أسر الأفراد ذو الإعاقة وأخلاقيات الممارسة المهنية في العمل معهم. | | | | |
| ٨٤ | يُطلع الطلبة على مصادر المجتمع من مؤسسات وهيئات ومنظمات وغيرها والتي تخدم الأفراد ذوي الإعاقة الكبار والصغار، ومعرفة وظائفها وآلية التواصل معها. | | | | |
| ٨٥ | يُكسِب الطلبة مهارات التواصل وطرائقه المختلفة مع الأسر كبطاقات ونماذج المتابعة والاجتماعات والاتصالات الهاتفية وغيرها وكيفية تنفيذها. | | | | |
| ٨٦ | يُطلع الطلبة على حدود وأدوار الممارسة المهنية مع أعضاء فريق التعاون والاستشارة. | | | | |
| ٨٧ | يُنمي المفاهيم والمصطلحات الأساسية المتعلقة بالتعاون والاستشارة. | | | | |

## البعد التاسع: خبرات التدريب الميداني

المتطلبات والخبرات العملية والمهارات الأساسية المرتبطة ببرنامج التدريب البرنامج والمتعلقة بنظام البرنامج وأدواته والقائمين بتنفيذه، والتي تعد متطلبات أساسية لتطوير الخبرات والمهارات العملية الجيدة للطلبة المتدربين للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة.

| الرقم | المؤشرات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٨٨ | يُــزود البرنامج الطلبة بتدريب ميداني من أعضاء هيئة تدريس ومشرفين مؤهلين، ويتمتعون بخبرات كافية في كل مجال من مجالات التخصص. | | | | |
| ٨٩ | يُــزود الطلبة بمدة تدريب لا تقل عن ١٠ أسابيع أو ما يعادل ٣٥٠ ساعة عمل في التدريب الميداني في مجال التخصص للمواضيع التي يُعد عليها الطالب. | | | | |
| ٩٠ | المهارات والمعارف التي يدرب عليها الطلبة تستند إلى أفضل الممارسات والإستراتيجيات المستندة للبحث العلمي. | | | | |
| ٩١ | يُزود بخطة التدريب الميداني التي تصف جميع الخبرات الميدانية المتوقعة من الطلبة، وتتابع بشكل دوري لمناقشتها. | | | | |
| ٩٢ | يُزود المشرفون الطلبة بالتغذية الراجعة المباشرة سواء لفظية أو مكتوبة. | | | | |
| ٩٣ | يخضع برنامج التدريب الميداني إلى تقييم من قبل الطلبة المتدربين في نهاية البرنامج. | | | | |
| ٩٤ | يُنفذ المشرفون ٧ ندوات واجتماعات على الأقل مع الطلبة خلال فترة التدريب. | | | | |
| ٩٥ | يجتمع المشرفون قبل وبداية وضع الطلبة في التدريب ثلاث مرات على الأقل لتزويدهم بالمعلومات والاقتراحات ومراجعة خطة التدريب. | | | | |
| ٩٦ | يربط البرنامج بين المعلومات النظرية التي تم اكتسابها في المساقات التدريسية والممارسة العملية في الميدان. | | | | |
| ٩٧ | يُزود برنامج التدريب الميداني بدليل تدريب ميداني يشمل جميع الخبرات والممارسات والخطط والنماذج والأهداف المتوقعة ومؤسسات التدريب وغيرها من المنظمات والمؤسسات ذات العلاقة. | | | | |
| ٩٨ | يتوفر للبرنامج مراكز نموذجية للتدريب الميداني سواء داخل الجامعة أو خارجه. | | | | |
| ٩٩ | يُوفر المشرفون حصص نموذجية وملفات ميدانية متميزة سواء لطلبة متميزين سابقين أو المشرفين أو المعلمين المتعاونين أنفسهم كنماذج تعلم للطلبة. | | | | |
| ١٠٠ | يُزوَد المعلمين المتعاونين معايير وأهداف برنامج التدريب العملي. | | | | |
| ١٠١ | يبقى مشرفو التدريب الميداني على تواصل مستمر مع الطلبة ويطورون علاقات جيدة قائمة على الاحترام معهم. | | | | |
| ١٠٢ | يستخدم المشرفون استمارات خاصة للزيارات الميدانية لوصف فعاليات الزيارة كأدوات لتوثيق أداء الطلبة وتقييم أدائهم. | | | | |

**انتهى المقياس**

**شاكرا لكم حسن تعاونكم واهتمامكم**

# ملحق (٤)

## كتاب تسهيل المهمة الموجه للجامعة الهاشمية

الجامعة الأردنية
2012-1962
50
THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١/٢٠١٤/٥١٩
الرقم الآلي:٥٨١٥٤٨
الموافق: ٢٠١٤/٢/١٠م

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة الهاشمية المحترم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " محمد أكرم يوسف حمدان" من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان:-

"تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومدى انطباقها على البرامج في الأردن"

ويحتاج إلى تطبيق أداة دارسته على طلبة البكالوريوس في التربية الخاصة المتوقع تخرجهم وأعضاء هيئة التدريس من قسم التربية الخاصة في جامعتكم.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحته هو الأستاذ الدكتور "إبراهيم الزريقات".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

أ.ص

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

# ملحق (٥)

## كتاب تسهيل المهمة الموجه لجامعة مؤتة

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
50
2012-1962

رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١/١٤-٢/٥١٩
الرقم الآلي: ٥٨١٥٤٨
الموافق: ٢٠١٤/٢/١٠م

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة مؤتة المحترم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " محمد أكرم يوسف حمدان" من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان:-

"تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومدى انطباقها على البرامج في الأردن"

ويحتاج إلى تطبيق أداة دارسته على طلبة البكالوريوس في التربية الخاصة المتوقع تخرجهم واعضاء هيئة التدريس من قسم التربية الخاصة في جامعتكم.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحته هو الأستاذ الدكتور "إبراهيم الزريقات".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

ا.ص

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

# ملحق (٦)

## كتاب تسهيل المهمة الموجه لجامعة الطفيلة التقنية

الجامعة الأردنية 50 2012-1962
THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاســــة الجامعـــــة
University Administration

الرقـــم: ٥١٩/٢٠١٤/١
الرقم الآلي: ٥٨١٥٤٨
الموافـــق: ٢٠١٤/٢/١٠م

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة الطفيلة التقنية المحترم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجـو إعلامكـم بأن الطالب " محمد أكرم يوسف حمدان" من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنــوان:-

"تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومدى انطباقها على البرامج في الأردن"

ويحتاج إلى تطبيق أداة دارسه على طلبة البكالوريوس في التربية الخاصة المتوقع تخرجهم وأعضاء هيئة التدريس من قسم التربية الخاصة في حامعتكم.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحته هو الأستاذ الدكتور "إبراهيم الزريقات".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

ا.ص

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

# ملحق (٧)

## كتاب تسهيل المهمة الموجه لجامعة الحسين بن طلال

الجامعة الأردنية
50
2012-1962
THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاســـة الجامعـــــة
University Administration

الرقـــم: ١/٣٠١٤/٥١٩
الرقم الآلي:٥٨١٥٤٨
الموافـــق: ٢٠١٤/٢/١٠م

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة الحسين بن طلال المحترم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجـو إعلامكـم بأن الطالب " محمد أكرم يوسف حمدان" من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنــوان:-

"تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومدى انطباقها على البرامج في الأردن"

ويحتاج إلى تطبيق أداة دارسته على طلبة البكالوريوس في التربية الخاصة المتوقع تخرجهم وأعضاء هيئة التدريس من قسم التربية الخاصة في جامعتكم.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحته هو الأستاذ الدكتور "إبراهيم الزريقات".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

أ.ص

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

# ملحق (٨)

## كتاب تسهيل المهمة الموجه لجامعة آل البيت

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
50
2012-1962

رئاســـــة الجامعـــــة
University Administration

الرقـــم: ٥١٩/٢٠١٤/١
الرقم الآلي: ٥٨١٥٤٨
الموافـــق: ٢٠١٤/٢/١٠م

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة آل البيت المحترم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجـو إعلامكـم بأن الطالب " محمد أكرم يوسف حمدان" من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنـوان:-

"تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومدى انطباقها على البرامج في الأردن"

ويحتاج إلى تطبيق أداة دارسته على طلبة البكالوريوس في التربية الخاصة المتوقع تخرجهم وأعضاء هيئة التدريس من قسم التربية الخاصة في جامعتكم.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحته هو الأستاذ الدكتور "إبراهيم الزريقات".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ...

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

أ.ص

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

# ملحق (٩)

## كتاب تسهيل المهمة الموجه لجامعة البلقاء التطبيقية

الجامعة الأردنية
50
2012-1962
THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١/٢٠١٤/٥١٩
الرقم الآلي: ٥٨١٥٤٨
الموافق: ٢٠١٤/٢/١٠م

**الأستاذ الدكتور رئيس جامعة البلقاء التطبيقية المحترم**

الموضوع: - تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " محمد أكرم يوسف حمدان" من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان:-

"تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومدى انطباقها على البرامج في الأردن"

ويحتاج إلى تطبيق أداة دارسته على طلبة البكالوريوس في التربية الخاصة المتوقع تخرجهم وأعضاء هيئة التدريس من قسم التربية الخاصة في جامعتكم.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحته هو الأستاذ الدكتور "إبراهيم الزريقات".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

ا.ص

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

# ملحق (١٠)

## كتاب تسهيل المهمة الموجه لجامعة عمان العربية للدراسات العليا

الجامعة الأردنية
50 2012-1962
THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاســـــة الجامعـــــــة
University Administration

الرقـــــم: ٥١٩/٢٠١٤/١
الرقم الآلي: ٥٨١٥٤٨
الموافـــق: ٢٠١٤/٢/١٠م

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة عمان العربية للدراسات العليا المحترم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجـو إعلامكـم بأن الطالب " محمد أكرم يوسف حمدان" من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنـوان:-

"تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومدى انطباقها على البرامج في الأردن"

ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على طلبة البكالوريوس في التربية الخاصة المتوقع تخرجهم وأعضاء هيئة التدريس من قسم التربية الخاصة في جامعتكم.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحته هو الأستاذ الدكتور "إبراهيم الزريقات".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

ا.س

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

# ملحق (١١)

## كتاب تسهيل المهمة الموجه لجامعة عمان الأهلية

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ٥١٩/٢٠١٤/١
الرقم الآلي: ٥٨١٥٤٨
الموافق: ٢٠١٤/٢/١٠م

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة عمان الأهلية المحترم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " محمد أكرم يوسف حمدان" من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان:-

"تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومدى انطباقها على البرامج في الأردن"

ويحتاج إلى تطبيق أداة دارسته على طلبة البكالوريوس في التربية الخاصة المتوقع تخرجهم وأعضاء هيئة التدريس من قسم التربية الخاصة في جامعتكم.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحته هو الأستاذ الدكتور "إبراهيم الزريقات".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

ا.ص

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

# ملحق (١٢)

## كتاب تسهيل المهمة الموجه لجامعة إربد الأهلية

الجامعة الأردنية
50
2012-1962
THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١/٢٠١٤/١٩/٥
الرقم الآلي: ٥٨١٥٤٨
الموافق: ٢٠١٤/٣/١٠م

**الأستاذ الدكتور رئيس جامعة إربد الأهلية المحترم**

الموضوع :- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " محمد أكرم يوسف حمدان" من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان:-

"تطوير معايير جودة لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ومدى انطباقها على البرامج في الأردن"

ويحتاج إلى تطبيق أداة دارسته على طلبة البكالوريوس في التربية الخاصة المتوقع تخرجهم وأعضاء هيئة التدريس من قسم التربية الخاصة في جامعتكم.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحته هو الأستاذ الدكتور "إبراهيم الزريقات".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

أ.ص

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

# ملحق (١٣)

## ترميز إدخال بيانات الدراسة على برنامج التحليل الإحصائي

(SPSS)

| | |
|---|---|
| ١- حكومي ٢- خاص | نظام البرنامج |
| ١- شمال ٢- وسط ٣- جنوب | موقع البرنامج |

### البعد الأول: خصائص أعضاء هيئة التدريس ونموهم المهني.

| الرقم | المؤشرات | رقم ادخال البيانات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ١ | يُـقدم البرنامج من قبل أعضاء هيئة تدريسية مؤهلين في تخصص التربية الخاصة ويحملون درجة الدكتوراه في التخصص ولديهم خبرات واسعة في الميدان. | A1 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٢ | يلتزم أعضاء هيئة التدريس معايير الممارسة المهنية لمهنة التربية الخاصة في عملية التدريس. | A2 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٣ | يُظهر أعضاء هيئة التدريس نشاطا علميا متصلا بالتدريس والبحث وخدمة المجتمع. | A3 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٤ | يمتلك أعضاء هيئة التدريس فهما في طرائق التقييم ويستخدمون أشكالا متعددة منها لتقييم تقدم الطلبة المرشحين. | A4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٥ | يستخدم أعضاء هيئة التدريس تقييمات متعددة لتحديد مدى فاعليتهم ويستخدمون النتائج المحصلة لتحسين ممارساتهم. | A5 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٦ | يدمج أعضاء هيئة التدريس التكنولوجيا في تدريس المواد والخبرات الميدانية. | A6 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٧ | يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرائق متنوعة في عملية التدريس. | A7 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٨ | لدى إدارة الكلية والقسم ممارسات وسياسات تشجع أعضاء هيئة التدريس على أن يصبحوا متعلمين متواصلين وتشجع التعاون بينهم. | A8 | 3 | 2 | 1 | 0 |

## البعد الثاني: أسس البرنامج وفلسفته ومكوناته المعرفية

| الرقم | المؤشرات | ترميز ادخال البيانات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسط | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٩ | يُكسب البرنامج الطلبة المعارف المتعلقة بالسياسات والقوانين والتشرعات ذات العلاقة بالتربية الخاصة وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة. | B9 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ١٠ | يُزود البرنامج القضايا والتطورات والتوجهات الحديثة في التربية الخاصة كقضية الدمج والخدمات المهنية والانتقالية، ومهارات تقرير المصير، والتكنولوجيا المساندة...الخ. | B10 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ١١ | يُزود البرنامج النظريات الأساسية المستخدمة في تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة. | B11 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ١٢ | ينمي البرنامج المعرفة بوجهات النظر التاريخية والقضايا الإنسانية والاتجاهات المجتمعية التي تؤثر في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة في كل من المدرسة والمجتمع. | B12 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ١٣ | يُطلع البرنامج الطلبة على قضايا حقوق الوالدين والأفراد ذوي الإعاقة والمعلمين والمهنيين الآخرين. | B13 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ١٤ | يُقدم البرنامج المعرفة بمصطلحات وتسميات وتصنيفات الإعاقة والتطورات الحاصلة عليها. | B14 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ١٥ | يُكسب البرنامج المعرفة بالأسباب المرتبطة بالإعاقة والتطورات الحاصلة عليها. | B15 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ١٦ | يُكسِب البرنامج المعرفة بالخدمات المساندة وعلاقتها بالتربية الخاصة. | B16 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ١٧ | يُزود البرنامج المعرفة بالمفاهيم الأساسية بالقياس والتقويم قي التربية الخاصة والتطورات الحاصلة عليه. | B17 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ١٨ | يُطلع البرنامج الطلبة على مصادر المجتمع المحلي والمؤسسات التي تقدم الخدمات للأفراد ذوي الإعاقة. | B18 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ١٩ | يُكسب البرنامج المعرفة بقضية الوقاية من الإعاقة وأدوار الأسرة فيها. | B19 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٢٠ | يُكسب البرنامج المعرفة بقضية التدخل المبكر في التربية الخاصة من حيث أهدافه ومناهجه وأدوار الأسرة...الخ. | B20 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٢١ | ينمي البرنامج المعرفة بأسس النمو الإنساني ومراحله. | B21 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٢٢ | ينمي البرنامج المعرفة بأسس الإرشاد النفسي وتوظيفه في التربية الخاصة. | B22 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٢٣ | يُعرِّف البرنامج الطلبة بالبدائل والبيئات الأقل تقييدا للأفراد ذوي الإعاقة وأسس اختيارها. | B23 | 3 | 2 | 1 | 0 |

## البعد الثالث: خصائص الطلبة ذوي الإعاقة وتطورهم النمائي

| الرقم | المؤشرات | ترميز ادخال البيانات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٢٤ | يُكسِب البرنامج المعرفة بخصائص نمو الأفراد ذوي الإعاقة ومستوياتهم النمائية، وأوجه الشبه والاختلاف سواء فيما بينهم أو بين الأفراد من غير ذوي الإعاقة. | C24 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٢٥ | يُعرَف البرنامج الطلبة بتأثير الإعاقة على جوانب النمو ومجالات الحياة المختلفة للفرد ذي الإعاقة (الجوانب المعرفية، والاجتماعية، واللغوية، والحركية، والمجالات الاستقلالية...الخ). | C25 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٢٦ | يُعرَف البرنامج الطلبة بأثر الإعاقة على الأسرة والمجتمع. | C26 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٢٧ | يُعرَف البرنامج الطلبة بالحاجات المختلفة الناتجة عن الإعاقة سواء للفرد ذوي الإعاقة أو الأسرة. | C27 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٢٨ | يُزود البرنامج المعرفة بخصائص وأنماط التواصل الطبيعية والمتأخرة والمضطربة للأفراد ذوي الإعاقة. | C28 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٢٩ | يُزود البرنامج المعرفة بمستويات التطور والتقدم التي يصل إليه الأفراد ذوي الإعاقة. | C29 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٣٠ | يُزود البرنامج المعرفة بأنواع الإعاقة والاضطرابات النمائية المختلفة. | C30 | 3 | 2 | 1 | 0 |

## البعد الرابع: مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة

| الرقم | المؤشرات | ترميز ادخال البيانات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | نطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٣١ | يُزود البرنامج بأفضل الممارسات واستراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، والمستندة إلى نتائج البحث في التربية الخاصة. | D31 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٣٢ | يُكسِب البرنامج الطلبة بالمبادئ العامة والاعتبارات الخاصة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وتدريبهم. | D32 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٣٣ | يُزود البرنامج باستراتيجيات ونماذج تطوير مناهج الأفراد ذوي الإعاقة ومصادرها. | D33 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٣٤ | يُطور البرنامج المعرفة بإجراءات وأشكال تكييف التدريس للأفراد ذوي الإعاقة كتعديل معايير الأداء الناجح للمهمة وتعديل الوقت وتعديل أساليب التدريس...الخ. | D34 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٣٥ | يُنمي البرنامج المعرفة بمحتوى المنهاج في التربية الخاصة والمنهاج الموسع. | D35 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٣٦ | يُنمي البرنامج المعرفة بمناهج التربية الخاصة في التدخل المبكر والطفولة المبكرة للأفراد ذوي الإعاقة. | D36 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٣٧ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير البرنامج التربوي الفردي الشامل، من حيث عناصره وتسلسله وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى، ومتابعة تنفيذه. | D37 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٣٨ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير الخطط التعليمية الفردية من حيث عناصرها ومتابعة تنفيذها وقياسها. | D38 | 3 | 2 | 1 | 0 |

| الرقم | المؤشرات | ترميز ادخال البيانات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | نطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٣٩ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير وتنفيذ الخطط الانتقالية للأفراد ذوي الإعاقة. | D39 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٤٠ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير خطة الخدمات الأسرية الفردية من حيث عناصرها وتسلسلها وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى ومتابعة تنفيذها. | D40 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٤١ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير الخطط المهنية الفردية للأفراد ذوي الإعاقة من حيث عناصرها وتسلسلها وصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى ومتابعة تنفيذها. | D41 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٤٢ | يُكسِب البرنامج مهارات تطوير خطة التكييف/ المواءمة للمناهج العادية للأفراد ذوي الإعاقة من حيث عناصرها وتسلسلها وآلية متابعتها وتنفيذها. | D42 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٤٣ | يُطلع البرنامج الطلبة على البرامج العالمية المستخدمة في تدريس وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة كبرنامج التحليل السلوكي التطبيقي وبرنامج بيكس وبرنامج بورتيج...الخ. | D43 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٤٤ | يُنمي البرنامج المعرفة بتكنولوجيا الإعاقة ومصادرها والوسائل التعليمية ومصادرها وأنواعها وتطويرها، واستخدامها وخاصة في تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة. | D44 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٤٥ | يُنمي البرنامج مهارات استخدامات الحاسوب في تخطيط وتنفيذ ومتابعة التدريس للأفراد ذوي الإعاقة. | D45 | 3 | 2 | 1 | 0 |

## البعد الخامس: بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي وإدارة السلوك

| الرقم | المؤشرات | ترميز ادخال البيانات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٤٦ | يُكسِب البرنامج الطلبة مهارات تتعلق بإجراءات إدارة وتنظيم وتكييف الغرفة الصفية للأفراد ذوي الإعاقة. | E46 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٤٧ | يُزود البرنامج الطلبة باستراتيجيات إدارة الوقت والجداول والأنشطة المرتبطة بعملية التدريس. | E47 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٤٨ | يُزود بنظريات تعديل سلوك الأفراد ذوي الإعاقة. | E48 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٤٩ | يُزود باستراتجيات ومبادئ زيادة السلوكيات الايجابية ومهارات الأفراد ذوي الإعاقة. | E49 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٥٠ | يُزود باستراتجيات ومبادئ تشكيل سلوكيات جديدة للأفراد ذوي الإعاقة. | E50 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٥١ | يُزود باستراتيجيات ومبادئ خفض السلوكيات غير المرغوبة للأفراد ذوي الإعاقة. | E51 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٥٢ | يُكسِب المعرفة بمهارات تخطيط وإعداد وتنفيذ خطط تعديل السلوك ومتابعتها. | E52 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٥٣ | يُزود البرنامج الاستراتيجيات والتقنيات التي تسهل دمج الأفراد ذوي الإعاقة في الأماكن المتعددة. | E53 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٥٤ | يُزود باستراتيجيات التدخل وإجراءات الوقاية (كإستراتيجية التدخل ما قبل الإحالة). | E54 | 3 | 2 | 1 | 0 |

| الرقم | المؤشرات | ترميز ادخال البيانات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٥٥ | يُكسِب الطلبة الاعتبارات الأساسية لدمج كل فئة من فئات الإعاقة في بيئات الدمج. | E55 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٥٦ | يُطور المعرفة بطرائق زيادة القبول الاجتماعي للأفراد ذوي الإعاقة في بيئات الدمج. | E56 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٥٧ | يُطلع البرنامج الطلبة على المعيقات البيئية والاجتماعية التي تؤثر في مشاركة وتفاعل وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة وكيفية التغلب عليها. | E57 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٥٨ | يُنمي المعرفة بالمهارات الأساسية اللازمة لوضع الأفراد ذوي الإعاقة في بيئات الدمج. | E58 | 3 | 2 | 1 | 0 |

## البعد السادس: التقييم في التربية الخاصة وإجراءاته

| الرقم | المؤشرات | ترميز ادخال البيانات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٥٩ | يُطور البرنامج المعرفة باستخدام أنواع متعددة من التقييم لاتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بالأفراد ذوي الإعاقة كالملاحظة والمقابلة والتقييم المستند للمنهاج والاختبارات الرسمية...الخ. | F59 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٦٠ | يُعرِف الطلبة بطرائق تقييم الأطفال ذوي الإعاقة، كالتقييم البيئي والتقييم المبني على اللعب وتقييم الخبراء...الخ. | F60 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٦١ | يُزود المعرفة باستخدام نتائج التقييم لتحديد الحاجات التعليمية للأفراد ذوي الإعاقة واتخاذ القرارات التربوية. | F61 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٦٢ | يُكسِب المعرفة باستخدام عملية التقييم لتكييف عملية التدريس. | F62 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٦٣ | يُزود السياسات القانونية والمبادئ الأخلاقية في التقييم والتشخيص المرتبطة بالإحالة وتحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة. | F63 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٦٤ | يُعرِف الطلبة بأدوار معلم التربية الخاصة والمعلم العادي والأسرة والمهنيين الآخرين والفرد ذي الإعاقة في التقييم لاتخاذ القرار التربوي. | F64 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٦٥ | يُزود المعرفة بالتكييف والتعديلات اللازمة لتطبيق عملية التقييم والتشخيص مع الأفراد ذوي الإعاقة بما يتناسب وخصائصهم المختلفة. | F65 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٦٦ | يُطلع الطلبة على مهارات كتابة تقرير رسمي لنتائج التقييم والتشخيص. | F66 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٦٧ | يُطع الطلبة على مصادر الاختبارات والمقاييس الرسمية المستخدمة في تقييم الأفراد ذوي الإعاقة والتحديات المتعلقة في الوصول إليها. | F67 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٦٨ | يُزود البرنامج المفاهيم والمصطلحات المختلفة المرتبطة بالتقييم والتشخيص. | F68 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٦٩ | يُطلع الطلبة على التطورات والتغيرات الحاصلة على الاختبارات والمقاييس المستخدمة مع الأفراد ذوي الإعاقة. | F69 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٧٠ | يُكسِب المعرفة بأبعاد التقييم الشامل المستخدمة مع كل فئة من فئات الإعاقة. | F70 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٧١ | يُزود بطرائق تقييم تقدم الأفراد ذوي الإعاقة على الأهداف التعليمية، كالسجلات التربوية ونماذج المتابعة والرسوم البيانية. | F71 | 3 | 2 | 1 | 0 |

## البعد السابع: الممارسة الأخلاقية والمهنية في التربية الخاصة

| الرقم | المؤشرات | ترميز ادخال البيانات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٧٢ | يُطلع البرنامج الطلبة على المسائل القانونية والاعتبارات المهنية والأخلاقية في التربية الخاصة. | G72 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٧٣ | يُكسِب الطلبة مهارات البحث العلمي في التربية الخاصة واستخدام مهارات التفكير وحل المشكلات لمعالجة المشكلات التي تواجههم والتعامل مع القضايا التربوية في التربية الخاصة. | G73 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٧٤ | يُطلع الطلبة على التطورات والمفاهيم الحاصلة في ميدان التربية الخاصة ومصادر المجتمع من هيئات ومنظمات ومجلات ودوريات ومصادر شبكة الإنترنت والكتب وأي مصادر أخرى ذات علاقة بالأفراد ذوي الإعاقة. | G74 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٧٥ | يُزود المعرفة باتجاهات المعلم وسلوكياته التي تؤثر سلبا وإيجابا على سلوكيات الأفراد ذوي الإعاقة. | G75 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٧٦ | يُزود المعرفة بالضغوط النفسية والاحتراق النفسي في التربية الخاصة وطرائق تجنب هذه الضغوط وطرائق زيادة الدافعية خلال العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة. | G76 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٧٧ | يُطلع الطلبة على المهارات والخصائص التي يجب أن يتمتع بها معلمو التربية الخاصة خلال العمل مع الأفراد ذوي الإعاقة. | G77 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٧٨ | يُزود المعرفة في العمل مع حالات متعددة من الإعاقات وأعمار مختلفة ومدى واسع من الاختلاف النمائية للأفراد ذوي الإعاقة. | G78 | 3 | 2 | 1 | 0 |

## البعد الثامن: التعاون والتواصل مع الأسر والمعلمين والمهنيين

| الرقم | المؤشرات | ترميز ادخال البيانات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٧٩ | يُكسِب البرنامج الطلبة مهارات الدفاع عن الأفراد ذوي الإعاقة في أماكن متعددة، وتعريف الآخرين بهؤلاء الأفراد والقوانين والسياسات المرتبطة بهم. | H79 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٨٠ | يُزود المعرفة بتوظيف مهارات التعاون لتسهيل الانتقال الناجح للأفراد ذوي الإعاقة عبر الأماكن والخدمات المختلفة. | H80 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٨١ | يُزود بإستراتيجية التعليم التعاوني في بيئات الدمج وإجراءات تنفيذها. | H81 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٨٢ | يُطلع الطلبة على أهداف وفوائد عملية التعاون والاستشارة مع الأسر وأعضاء الفريق. | H82 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٨٣ | يُزود المبادئ والمهارات الأساسية لإرشاد أسر الأفراد ذو الإعاقة وأخلاقيات الممارسة المهنية في العمل معهم. | H83 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٨٤ | يُطلع الطلبة على مصادر المجتمع من مؤسسات وهيئات ومنظمات وغيرها والتي تخدم الأفراد ذوي الإعاقة الكبار والصغار، ومعرفة وظائفها وآلية التواصل معها. | H84 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٨٥ | يُكسِب الطلبة مهارات التواصل وطرائقه المختلفة مع الأسر كبطاقات ونماذج المتابعة والاجتماعات والاتصالات الهاتفية وغيرها وكيفية تنفيذها. | H85 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٨٦ | يُطلع الطلبة على حدود وأدوار الممارسة المهنية مع أعضاء فريق التعاون والاستشارة. | H86 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٨٧ | يُنمي المفاهيم والمصطلحات الأساسية المتعلقة بالتعاون والاستشارة. | H87 | 3 | 2 | 1 | 0 |

## البعد التاسع: خبرات التدريب الميداني

| الرقم | المؤشرات | ترميز ادخال البيانات | درجة انطباق المؤشر على البرنامج | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ينطبق دائما | ينطبق بدرجة متوسطة | ينطبق نادرا | لا ينطبق |
| ٨٨ | يُـــزود البرنامج الطلبة بتدريب ميداني من أعضاء هيئة تدريس ومشرفين مؤهلين، ويتمتعون بخبرات كافية في كل مجال من مجالات التخصص. | I88 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٨٩ | يُـــزود الطلبة بمدة تدريب لا تقل عن ١٠ أسابيع أو ما يعادل ٣٥٠ ساعة عمل في التدريب الميداني في مجال التخصص للمواضيع التي يُعد عليها الطالب. | I89 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٩٠ | المهارات والمعارف التي يدرب عليها الطلبة تستند إلى أفضل الممارسات والإستراتيجيات المستندة للبحث العلمي. | I90 | | 2 | 1 | 0 |
| ٩١ | يُزود بخطة التدريب الميداني التي تصف جميع الخبرات الميدانية المتوقعة من الطلبة، وتتابع بشكل دوري لمناقشتها. | I91 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٩٢ | يُزود المشرفون الطلبة بالتغذية الراجعة المباشرة سواء لفظية أو مكتوبة. | I92 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٩٣ | يخضع برنامج التدريب الميداني إلى تقييم من قبل الطلبة المتدربين في نهاية البرنامج. | I93 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٩٤ | يُنفذ المشرفون ٧ ندوات واجتماعات على الأقل مع الطلبة خلال فترة التدريب. | I94 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٩٥ | يجتمع المشرفون قبل وبداية وضع الطلبة في التدريب ثلاث مرات على الأقل لتزويدهم بالمعلومات والاقتراحات ومراجعة خطة التدريب. | I95 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٩٦ | يربط البرنامج بين المعلومات النظرية التي تم اكتسابها في المساقات التدريسية والممارسة العملية في الميدان. | I96 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٩٧ | يُزود برنامج التدريب الميداني بدليل تدريب ميداني يشمل جميع الخبرات والممارسات والخطط والنماذج والأهداف المتوقعة ومؤسسات التدريب وغيرها من المنظمات والمؤسسات ذات العلاقة. | I97 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٩٨ | يتوفر للبرنامج مراكز نموذجية للتدريب الميداني سواء داخل الجامعة أو خارجه. | I98 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ٩٩ | يُوفر المشرفون حصص نموذجية وملفات ميدانية متميزة سواء لطلبة متميزين سابقين أو المشرفين أو المعلمين المتعاونين أنفسهم كنماذج تعلم للطلبة. | I99 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ١٠٠ | يُزوَد المعلمين المتعاونين معايير وأهداف برنامج التدريب العملي. | I100 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ١٠١ | يبقى مشرفو التدريب الميداني على تواصل مستمر مع الطلبة ويطورون علاقات جيدة قائمة على الاحترام معهم. | I101 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| ١٠٢ | يستخدم المشرفون استمارات خاصة للزيارات الميدانية لوصف فعاليات الزيارة كأدوات لتوثيق أداء الطلبة وتقييم أدائهم. | I102 | 3 | 2 | 1 | 0 |

# DEVELOPING A QUALITY STANDARDS FOR PRE-SERVICE SPECIAL EDUCATION TEACHER PREPARATION PROGRAMS AND ITS APPLICABILITY TO THE PROGRAMS IN JORDAN

**BY**

**Mohammed. Akram. Hamdan**

**Supervisor**

**Dr. Ibrahim. El-Zraigat, Prof.**

## ABSTRACT

The purpose of this study was to develop quality standards for pre-service special education teacher preparation programs and to investigate its applicability to the programs in Jordan. The sample of the study consisted of a total 14 special education teacher preparation programs (7 governmental and 7 Private programs), distributed on three Jordanian regions (North, Middle and South).

An instrument was developed To achieve the purpose of the study, it's as a scale for quality standards of pre-service special education teachers preparation programs (for bachelors level), it's consisted of (102) indictors distributed on (9) major domains, and it was validated.

Findings of the study indicated that the applicability degree of quality standards on pre-service special education teachers preparation programs was medium for total score (with mean: 1.71). there are one domain "Characteristics of students with disability and their development" was applied with highly degree (mean: 2.41), on the other hand there are two domains showed low applicability degree, are: "ethical and professional practice in special education" (with mean: 1.18) and "Collaboration and communication with families and teachers and professionals" (with mean: 1.16). whereas the $6^{th}$ remaining domains showed medium applicability degrees.

The findings also indicated that there are statistical significant differences ($\alpha$=0.05) in quality standards of pre-service special education teachers preparation programs related to the program system for all major domain and total score for governmental programs.

Moreover, the findings showed statistical significant differences (α=0.05) in quality standards of pre-service special education teachers preparation programs related to the program location for all major domain and total score for middle and south programs.

The study presented many of recommendations, the most importants is inhancement of pre-service special education teacher preparation programs in Jordan, and necessary of implemtation continues evaluation and analysis for these programs, and take in Consideration the issues related of the inclusion and ethical and professional practices…etc.